



**Universidade de
Aveiro
2012**

Departamento de Educação

**Jaime Manuel Varejão
Ribeiro**

***A wiki* e a correção do erro em língua
materna – Um estudo no 3.º CEB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para
cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau
de Mestre em Didática-Tecnologia, realizada sob a
orientação científica da Professora Doutora Ana Jorge
Balula Pereira Dias, Professora Adjunta da Universidade de
Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha esposa e aos meus filhos, Inês, Mateus e Clara.

o júri

Presidente

Professor Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Doutora Paula Maria Barreto Antunes
Professora do Quadro do Agrupamento, Agrupamento de Escolas de S. Bernardo

Professora Doutora Ana Jorge Balula Pereira Dias
Professora Adjunta da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Não posso deixar de revelar aqui o meu agradecimento a todos aqueles que me ajudaram durante a realização deste trabalho, quer durante a investigação, quer no apoio à redação desta dissertação.

Em primeiro lugar, o meu agradecimento desmedido à minha orientadora, a Doutora Ana Jorge Balula Pereira Dias, pela disponibilidade e atenção demonstradas em todas as fases do trabalho, pelo espírito crítico e pelo rigor científico. Acima de tudo, pela sua humanidade.

Agradeço também à direção do Centro de Educação Integral, pelo apoio dado a esta investigação, disponibilizando, sempre que necessário, os recursos e informações solicitados, e aos meus colegas de trabalho sempre solícitos e atentos.

Não posso deixar de agradecer à minha esposa, Sara, e aos meus filhos, Inês, Mateus e Clara, pela paciência e pelo apoio revelados de uma forma exemplar, inesquecível.

palavras-chave

competências de escrita, erro ortográfico, língua materna, *web 2.0*, ferramentas da *web 2.0*, *wiki*, colaboração

resumo

Este estudo pretende pôr em evidência as potencialidades da *wiki* enquanto ferramenta *web 2.0* para desenvolver e aplicar estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam aos alunos melhorar as competências de escrita ao nível da correção do erro em língua materna. Assim, com base num referencial teórico, onde se procura enquadrar este estudo no âmbito da investigação realizada sobre competências de escrita e erro ortográfico e sobre o estudo de caso, enquanto metodologia de investigação, desenvolveu-se um estudo empírico, organizado em 4 etapas, que envolveu 16 alunos do 8.º ano de escolaridade e o respetivo professor de Português.

A 1.ª etapa (Estudo preliminar) perseguiu o primeiro objetivo estabelecido: identificar os tipos de erro mais frequentes nos textos redigidos pelos participantes no estudo. A 2.ª Etapa (Estruturação da *wiki*) e a 3.ª Etapa (Operacionalização) orientaram-se em função do segundo e terceiro objetivos: identificar as tipologias de erro mais frequentes nos textos dos alunos e delinear uma estratégia de correção do erro e conseqüente melhoramento da expressão escrita, com recurso à construção colaborativa de uma *wiki*. Por fim, com a 4.ª etapa (Avaliação), pretendeu-se avaliar o impacto da utilização da *wiki* nas competências ortográficas dos participantes no estudo.

Por último, no Capítulo 5, são apresentadas as conclusões mais relevantes e sugestões de trabalho futuro, em especial no que se refere à aplicação de outras estratégias de ensino e de aprendizagem baseadas numa *wiki*.

keywords

writing skills, orthographic errors, mother tongue, *web 2.0*, *web 2.0 tools*, *wiki*, colabration

abstract

This study aims at highlighting the potential of wikis as a web 2.0 tool to develop and implement teaching and learning strategies that enable students to improve their writing skills as to the correction of orthographic errors correction in their mother tongue.

Thus, based on a theoretical framework, which seeks to frame this study within the research held on writing skills and orthographic errors and the case study as research methodology, an empirical study was developed. It was organized in 4 phases which involved 16 8th grade students and the teacher of Portuguese Language.

The 1st Stage (Preliminary study) refers to the first objective defined for this work, i.e. to identify the most common types of errors in texts written by then participants. In the 2nd Stage (Structuring the wiki) and 3rd Stage (Operationalization), oriented according to the second and third objective, the most common types of errors were identified and a strategy for the correction and consequent improvement of writing skills was defined, in which a wiki was designed so that students could collaborate. Finally, in the 4th Stage (Evaluation), it was intended to evaluate the impact of the use of wiki in the development orthographic skills.

Finally, in Chapter 5, the most relevant conclusions are put forward, as well as suggestions for future work regarding the use of other teaching and learning strategies based on the wiki.

Índice

1. Introdução	1
1.1. Finalidades e objetivos	2
1.2. Estrutura da dissertação.....	3
2. Estado da arte	5
2.1. Competências de escrita	5
2.1.1. O Erro ortográfico	8
2.2. Aprender na sociedade da informação e do conhecimento	14
2.2.1. A <i>wiki</i> no processo de ensino e de aprendizagem	16
3. Metodologia	19
3.1. Organização do estudo empírico.....	21
3.2.Recolha e tratamento dos dados	24
3.3. Caracterização dos participantes no estudo	27
4. Estudo Empírico	30
4.1. 1. ^a Etapa: Estudo preliminar – análise dos resultados	30
4.2. 2. ^a Etapa: Estruturação da <i>Wiki</i>	36
4.3. 3. ^a Etapa: Operacionalização da <i>wiki</i>	38
4.4. 4. ^a Etapa: Avaliação – análise dos resultados	57
5. Conclusões.....	70
5.1. Conclusões mais relevantes	70
6. Referências bibliográficas	73

Índice de figuras

Figura 1 – Estrutura da dissertação	3
Figura 2 – Etapas do estudo empírico.....	21
Figura 3 – Categorias de análise de conteúdo organizadas no <i>webQDA</i>	26

Índice de tabelas

Tabela 1 – Técnicas de recolha e análise de dados	25
Tabela 2 – Erros identificados pelo investigador e assinalados pelos alunos nas composições escritas.	57
Tabela 3 - Erros assinalados e erros corrigidos pelos alunos.	58
Tabela 4 – Justificações vs. fontes consultadas.....	61
Tabela 5 – Percentagem por tipos de erro de acentuação corrigidos pelos alunos ..	63
Tabela 6 – Erros de acentuação corrigidos vs. justificações adequadas.	64

Índice de imagens

Imagem 1 – Versão inicial da <i>wiki</i>	38
Imagem 2 – Funcionamento da <i>wiki</i> na modalidade grupos separados	39
Imagem 3 – Grupos de trabalho organizados na <i>wiki</i>	40
Imagem 4 – Intervenção do professor na <i>wiki</i>	41
Imagem 5 – Intervenção do professor na <i>wiki</i>	42
Imagem 6 – Edição da <i>wiki</i> , recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto	42
Imagem 7 - Edição da <i>wiki</i> , recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto e imagem	43
Imagem 8 - Edição da <i>wiki</i> , recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto	43
Imagem 9 - Edição da <i>wiki</i> , recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto e imagem	44
Imagem 10 - Edição da <i>wiki</i> , recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto, vídeo e áudio	44
Imagem 11 – Edição da <i>wiki</i> , grupo A	45
Imagem 12 – Edição da <i>wiki</i> , grupo A	46
Imagem 13 – Edição da <i>wiki</i> , grupo B	47
Imagem 14 – Edição da <i>wiki</i> , grupo B	48
Imagem 15 – Edição da <i>wiki</i> , grupo C	49
Imagem 16 – Edição da <i>wiki</i> , grupo C	50
Imagem 17 – Edição da <i>wiki</i> , grupo C	50
Imagem 18 – Edição da <i>wiki</i> , grupo D	51
Imagem 19 - Edição da <i>wiki</i> , grupo D	52

Imagem 20 – Edição da <i>wiki</i> , grupo D.....	52
Imagem 21 - Edição da <i>wiki</i> , grupo D.....	53
Imagem 22 – Edição da <i>wiki</i> , grupo D.....	54
Imagem 23 - Edição da <i>wiki</i> , grupo D.....	55

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idade dos participantes no estudo em 31 de dezembro de 2011.	28
Gráfico 2 - Classificação dos alunos a Português, no final do 7.º ano de escolaridade, e classificação do 1.º teste realizado no 8.º ano (percentagem por nível).....	28
Gráfico 3 - Percentagem de erros identificados pelo professor/investigador, nos testes recolhidos na fase preliminar, organizados por tipologia.	31
Gráfico 4 - Percentagem de erros identificados pelo professor/investigador, nos textos manuscritos e processados a computador, organizados por tipologia.....	32
Gráfico 5 – Número de versões produzidas por cada grupo na <i>wiki</i>	41
Gráfico 6 – Percentagem de erros assinalados e corrigidos pelos alunos	58
Gráfico 7 – Percentagens de justificações adequadas e inadequadas	59
Gráfico 8 – Número de justificações inadequadas vs. número de erros não corrigidos	60
Gráfico 9– Fontes consultadas.....	60
Gráfico 10 – Percentagem de justificações adequadas e inadequadas por fonte consultada	61

1. Introdução

Se, por um lado, o uso do computador e das potencialidades que lhe estão associadas é hoje uma realidade que o professor terá de integrar no trabalho que desenvolve com os alunos, por outro, a web 2.0 e as ferramentas disponíveis na Internet que permitem a edição colaborativa¹ *online* – como, por exemplo, as *wikis*, o *Google Docs*, os *blogues* – são recursos a que o professor poderá também recorrer.

Na verdade, a *wiki* permite a construção do conhecimento numa perspetiva de colaboração por parte dos próprios utilizadores (Rodrigues, 2010). A sua utilização poderá ser rentabilizada no processo de ensino e de aprendizagem, dado que os alunos revelam propensão para utilizar a Internet, nomeadamente, para receber/enviar *e-mails*, pesquisar informação, visualizar vídeos, jogar, participar em redes sociais *online* – o que se acredita que pode constituir, por si só, um fator de motivação.

Assim, a produção de textos escritos e o seu aperfeiçoamento (a nível sintático, morfológico, lexical, ortográfico, entre outros) são tarefas cada vez mais desenvolvidas com recurso ao computador e à *Internet*, tornando-se mais motivadoras e executadas, provavelmente, com mais qualidade. Na verdade, o *Microsoft Word* (processador de texto que incorpora a possibilidade de a redação ser auxiliada por ferramentas de correção automática) é hoje um programa que todos os alunos utilizam frequentemente. Contudo, este tipo de formato de texto nem sempre permite avaliar se o aluno é competente na produção de texto escrito, dado que o corretor automático sublinha o possível erro, apresenta sugestões de correção ou avança mesmo com a correção sem que o redator intervenha no processo (Barbeiro, 2003, apud Baptista *et al.*, 2011).

¹Importa distinguir o conceito de 'colaboração' de 'cooperação'. Autores como Balula (2006) e Coutinho (2007) defendem que "Após a introdução das TIC na educação abriu-se um leque de oportunidades para a promoção de actividades que levam os alunos a trabalhar colaborativamente. Porém, realizar esta actividade nem sempre é fácil o que conduz quase sempre a uma situação de aprendizagem cooperativa (cada indivíduo realiza uma parte da tarefa de forma isolada) em vez de colaborativa (todos os alunos participam na construção conjunta de um mesmo trabalho ou projecto)." (Coutinho, 2007: 7).

Já a *wiki*, pela sua natureza interativa e colaborativa, poderá promover a motivação para aquisição de competências no âmbito da produção do texto escrito, pois possibilitará que os alunos, em grupo e/ou individualmente, construam respostas para várias das questões que a redação de um texto pode levantar. Para além de permitir incorporar respostas escritas, a *wiki* também possibilita a integração de informação em formato áudio e em vídeo. Além disso, os trabalhos estarão disponíveis *online*, o que permite a sua consulta, em qualquer altura, por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem sempre que necessário. A *wiki* poderá ainda fomentar a integração do contexto formal e informal de aprendizagem dos alunos, e, como defende Costa (2010:21), contribuir para o esforço de integração das tecnologias “no seio do currículo e fora dele, quer ao nível disciplinar quer transdisciplinar, querem ambientes de aprendizagem formal, quer não formal.”

1.1. Finalidades e objetivos

Tendo em conta o acima exposto o presente estudo parte da seguinte questão de investigação:

De que forma é que a utilização de uma *wiki* desenvolvida de forma colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita, ao nível da correção do erro, em língua portuguesa no 8.º ano de escolaridade?

Procurar-se-á, desta forma, pôr em evidência as potencialidades da *wiki* enquanto ferramenta 2.0 para desenvolver e aplicar estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam aos alunos melhorar as competências de escrita ao nível da correção do erro em língua materna.

Sendo assim, propõem-se os seguintes objetivos:

1. Identificar os tipos de erro mais frequentes nos textos redigidos pelos participantes no estudo (alunos de 8.º ano);
2. Caracterizar as diferenças ao nível da tipologia de erro entre texto manuscrito e o texto processado em *Word*;

3. Delinear, aplicar e validar uma estratégia de correção do erro, e consequente melhoramento da expressão escrita, com recurso à construção colaborativa de uma *wiki*;
4. Avaliar o impacto da utilização da *wiki* nas competências ortográficas dos participantes no estudo.

Com o presente estudo, pretende-se, então, caracterizar o contributo da *wiki* para o desenvolvimento de competências de escrita em língua materna (português) de alunos do 8.º ano de escolaridade, no contexto do sistema educativo português. E, neste âmbito, dar-se-á destaque, sobretudo, à correção do erro ortográfico, tal como se passa a descrever nas secções que se seguem.

1.2. Estrutura da dissertação

Este estudo pretende, como se referiu, pôr em evidência as potencialidades da *wiki* enquanto ferramenta *web 2.0* para desenvolver e aplicar estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam aos alunos melhorar as competências de escrita ao nível da correção do erro em língua materna. Nesse sentido, propuseram-se quatro objetivos que nortearam um estudo empírico, pelo que a presente dissertação se estrutura da seguinte forma:

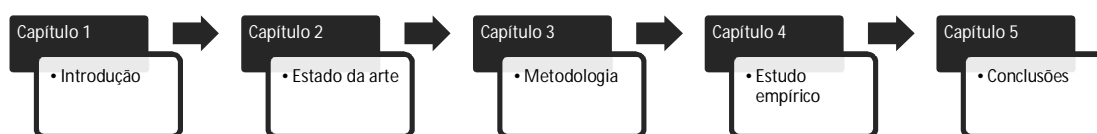


Figura 1 – Estrutura da dissertação

Assim, com base num referencial teórico apresentado no Capítulo 2 (Estado da arte) e no Capítulo 3 (metodologia), desenvolveu-se um estudo empírico, organizado em 4 etapas, conforme se apresenta no Capítulo 4.

Neste estudo, a 1ª etapa, estudo preliminar, perseguiu o primeiro objetivo estabelecido: identificar os tipos de erro mais frequentes nos textos redigidos pelos participantes no estudo (alunos de 8º ano). A 2ª etapa, estruturação da *wiki*, orientou-se em função do terceiro objetivo: delinear uma estratégia de correção do erro e consequente melhoramento da expressão escrita, com recurso à construção colaborativa de uma *wiki*. Na 3ª etapa, operacionalização, pretendeu-se caracterizar as diferenças ao nível da tipologia de erro entre texto manuscrito e o texto processado em *word*, como se propunha no segundo objetivo deste estudo. Além disso, aplicou-se e validou-se a estratégia de correção do erro, com recurso à construção colaborativa de uma *wiki*, como se propunha também no terceiro objetivo. Por fim, com a 4ª etapa, avaliação, pretendeu-se avaliar o impacto da utilização da *wiki* nas competências ortográficas dos participantes no estudo.

A análise dos dados resultantes do estudo preliminar e dos dados resultantes da análise das composições manuscritas e processadas em *word* pelos alunos permitiu concluir que as tipologias de erro que mais se destacavam eram as relativas aos erros de ortografia e de pontuação. E, considerando os erros de ortografia, verificou-se que o maior número se encontrava ao nível da acentuação.

Sendo assim, estes resultados orientaram a estruturação da *wiki* que se baseou num conjunto de questões centradas nestas tipologias de erro – ortografia e pontuação –, que, por sua vez, promoveu o trabalho colaborativo dos alunos. Pretendeu-se que, desta forma, os alunos construíssem conhecimento sobre estas áreas da gramática da Língua Portuguesa. A informação esteve, assim, disponível para edição e para consulta pelos alunos.

A análise dos resultados da autocorreção das narrativas permite, por fim, avaliar o impacto da utilização da *wiki*.

Segue-se o Capítulo 5, no qual se apresentam as conclusões mais relevantes e algumas sugestões no domínio da investigação e da aplicação da *wiki* no contexto do ensino e da aprendizagem.

2. Estado da arte

2.1. Competências de escrita

A investigação que se pretende desenvolver centra-se no ensino (e aprendizagem) da escrita, mais concretamente no âmbito do erro ortográfico, e no potencial contributo que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) podem disponibilizar nesse âmbito.

Partindo do Programa de Português para o 3.º ciclo do Ensino Básico, verifica-se que aí se prevê que os alunos aprofundem o domínio de textos em múltiplos formatos. Por outras palavras, que conheçam as suas características e funções e os utilizem “para pensar, para comunicar e para aprender” (Dias *et al.*, 2009:113). A proposta de produção escrita, regulada por modelos ou por critérios pessoais e criativos, levará à consciencialização de que a escrita não é um processo linear e de que a sua comparação com textos de autor permitirá estabelecer critérios de avaliação e de melhoria (Dias *et al.*, 2009).

Paralelamente, também se pretende ver aprofundado, e consolidado, o conhecimento explícito da língua, no âmbito das categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo, que procuram descrever e explicar o uso da língua portuguesa. Para tal, recorre-se a atividades do domínio oral, da leitura e da escrita. O ensino da escrita e o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua surgem, por sua vez, associados:

“[à] projecção (...) das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação, estreitamente associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede” (Dias *et al.*, 2009:5).

A propósito, Baptista *et al.* (2011:12-13) afirmam que, para além das características da oralidade (que a distinguem da escrita e que influenciam a aprendizagem formal da escrita), surgiu na época em que vivemos:

“[a] escrita virtual onde ocorre uma forte mistura entre as marcas da escrita e as da oralidade, e que o fazem desde idades muito precoces, sobretudo em ambientes virtuais, como os chats cibernáuticos, as conversas no Messenger, os fóruns virtuais de debate, etc., mas também nos próprios sms dos telemóveis.”

Conhecer as características da escrita virtual não estará no âmbito deste estudo, no entanto, poderá ser um pressuposto importante para percebermos determinados erros que poderemos encontrar nos textos produzidos pelos alunos, pois “as crianças e os jovens (...) [sentem-se] atraídos por essa forma de escrita, descomprometida com o erro e herdeira da oralidade” (Baptista *et al.*, 2011:13).

A escrita é uma tarefa que, segundo Baptista (2011), resulta do cumprimento de várias etapas: planificação, textualização e revisão² – e é, portanto, uma atividade individual que, não podendo apoiar-se no contexto comunicativo e exigindo estratégias de textualização e revisão morosas e muito diferentes da oralidade, se pode tornar difícil para o aprendente da escrita. Carvalho (2001) defende esta posição ao afirmar que a planificação, por exemplo, no caso da “escrita em desenvolvimento” ou dos “escreventes em desenvolvimento”, se reveste alguma complexidade, envolvendo aspetos de natureza diversa. Planificar, segundo o autor,

“(...) implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior.” (Carvalho, 2001:74)

Nesse sentido, Carvalho (2001) defende que a fase da redação é aquela que absorve mais a atenção do escrevente em desenvolvimento, visto que também ainda não automatizou, por exemplo, os mecanismos de ortografia. Tal facto, como se depreende do que foi dito, não permite que se dedique a outros aspetos do processo de escrita como a planificação e a revisão. Além disso, é da redação que depende a existência do texto, ao contrário do que acontece com as outras dimensões. A revisão, continua o autor (Carvalho, 2001), na escrita “em desenvolvimento” é, assim, pontual e concreta: “Nestes, a revisão limita-se normalmente à correcção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, praticamente apenas os de

² Etapas que Carvalho (2001:74) designa por “três grandes componentes do processo de escrita (...): planificação, redacção e revisão.”

natureza ortográfica (Humes, 1983; Matshuashi e Gordon 1989; Yagelsky1995)” (Carvalho, 2001:76).

Suportando-se nas diferenças ao nível das etapas da composição escrita referidas, Carvalho (2001) avança ainda com a proposta de dois modelos diferentes: o modelo de explicitação de conhecimento, escrita centrada no emissor, e o modelo de transformação de conhecimento, escrita centrada no leitor. E sobre estes dois modelos afirma que os textos resultantes da escrita centrada no emissor apresentam, ao nível da estrutura e conteúdo, alguma fragmentação, ao passo que os textos resultantes do modelo de transformação do conhecimento ou centrados no leitor possuem organização, refletem um objetivo. Por isso afirma ainda que é muito mais exigente a tarefa de elaborar este tipo de texto:

“Naturalmente, a construção de um texto com estas características, ao exigir a reelaboração de um conhecimento próprio no sentido de o tornar acessível ao leitor, é muito mais exigente do ponto de vista cognitivo do que a de um texto centrado em quem escreve. Esta complexidade cognitiva tem, obviamente, consequências ao nível dos mecanismos de processamento de informação que são alvo de uma sobrecarga. Escrever sem considerar o leitor constituirá, assim, uma poupança no esforço a realizar no contexto de uma tarefa bastante complexa. Daí o recurso a esta estratégia por parte de quem tem dificuldades na escrita.” (Carvalho, 2001:79)

Tendo em conta que os alunos são escreventes em desenvolvimento, Barbeiro (2007) defende que a escola deverá prepará-los para criarem documentos que lhes permitam aceder às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Para tal, o aluno deverá desenvolver várias competências que são ativadas para a produção de um texto escrito: compositiva, ortográfica e gráfica.

Se a competência ortográfica, com o avanço da escolaridade, se prende com aspetos que tendem a ser automatizados, a competência compositiva implica tarefas que se renovam a cada texto que se elabora. Será então necessário, para além do modelo de texto definido, “activar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; em caso afirmativo, articulá-los com os outros elementos do texto; dar-lhes expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência” (Barbeiro *et al.*, 2007:15-16). Contudo, a competência ortográfica não poderá desligar-se da competência compositiva. Na verdade, como afirma Baptista (2011:50):

“O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento — colocando a escrita ao serviço da aprendizagem — e na vertente criativa.”

Este autor (Baptista, 2011) vai até mais longe ao afirmar que a competência ortográfica não implicará apenas a situação concreta de comunicação e a penalização do aluno em relação às classificações. O alcance das incorreções ortográficas abarca também o domínio social, pois, quando o aluno termina a frequência da escola, a ortografia poderá ser um indicador da qualidade da aprendizagem aí proporcionada e constituir-se como obstáculo a uma boa integração profissional, por exemplo³. Além disso, o domínio ortográfico insuficiente pode acarretar outra consequência: “um frágil domínio da ortografia [pode] representar um obstáculo para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita” Baptista (2011:49).

Será então muito importante criar no aluno a capacidade de refletir sobre o texto que produz para adquirir ferramentas/estratégias para que possa analisar as diferentes hipóteses e tomar decisões. Para isso, terá de ser ele próprio a analisar os seus erros – com o apoio do professor e, “sabendo de antemão a sua própria tipologia de erros, o aluno activará estratégias de pensar antes de escrever, o que lhe permitirá, inclusivamente, «desautomatizar» anteriores formas erradas de escrita.” (Baptista, 2011:101).

2.1.1. O Erro ortográfico

Segundo Ferreira (2009: 107), o termo ‘erro’, tal como já se referiu anteriormente, reveste-se de um valor depreciativo. No entanto, no contexto de ensino aprendizagem, o erro poderá ser um indicador que facilitará a aprendizagem. Poderá ser por ele, pelo seu estudo, que o professor encontra as melhores estratégias para o superar. Nesse sentido, acompanhando Ferreira (2009:108):

³ Pinto (2008:45) defende também que os “alunos sentem-se igualmente desconfortáveis” com os seus erros, pois “ninguém gosta de cometer erros especialmente se estes erros oferecem uma imagem negativa da pessoa que os comete (Salvadó, 1990:288)”.

“(...) nas perspectivas de cariz mais behaviorista, a preocupação é, de facto, eliminar o erro evitando ocasiões em que o mesmo possa ocorrer. Contudo, numa perspectiva mais construtivista e numa atitude pedagógica mais acertada, o erro é encarado como uma das componentes necessárias e normais do processo de aprendizagem, que proporciona a reposição de novos saberes.”

Esta forma de encarar o erro conduzirá, assim, ao alargamento do conhecimento da língua, da capacidade metalinguística dos alunos. Esta capacidade, segundo Barbeiro (2007b:112) resulta de um processo gradual que apela a competências no âmbito dos vários domínios da escrita:

“A escrita manual começa a automatizar-se quando as crianças ainda têm problemas quanto à ortografia de numerosas palavras; quando a ortografia das palavras frequentes e a pontuação do final de frase já atingem um nível elevado de automatização, a pontuação no interior da frase continua a exigir atenção consciente; a automatização das construções sintáticas progride das construções mais comuns para as menos comuns, havendo construções complexas que requererão sempre a atenção consciente por parte de quem escreve” (Bereiter e Scardamalia, 1983).

Também Graves (1984 apud Barbeiro 2007b:112) propõe, por seu lado, uma visão diacrónica e gradual das competências mobilizadas no processo de escrita / ou dos diversos domínios da escrita, na perspectiva da sua aprendizagem pela criança:

“Num primeiro nível, i) a ortografia constitui o domínio que mobiliza a actividade consciente da criança. De seguida, progressivamente, essa atenção consciente alarga-se a outros domínios de resolução de problemas: ii) o motor/estético, ligado à ocupação da página; iii) as convenções de pontuação; iv) a procura de informação relativa ao tema; v) a revisão do texto. Enquanto nos estádios iniciais a ortografia ocupa a actividade consciente e a criança não problematiza os restantes domínios, nos estádios finais é a ortografia e os outros aspectos convencionais e gráficos que são em grande medida processados de forma inconsciente.”

A este propósito Sebastião (2009:2586) afirma que a aprendizagem da escrita “significa adquirir o domínio de três níveis essenciais: o da representação da realidade, o do código próprio da escrita e o do ajustamento gráfico-motor (Rebelo & Atalaia, 2000: 105)”. Porém o seu domínio revela-se complexo e exige um processo de aprendizagem que poderá implicar algumas dificuldades.

Na verdade, uma das dificuldades pode advir do facto de nem sempre a correspondência entre fonema e grafema ser única:

“A ambiguidade grafémica ou fonémica aparece quando este princípio não é cumprido. A ambiguidade fonética aparece quando um grafema representa vários fonemas [o grafema <o> pode representar o fonema /ɔ /, /o/,/u/] e a ambiguidade grafémica quando vários grafemas representam um mesmo fonema [o fonema /s/ pode ter as grafias s, c, ç, x], o que irá conferir complexidade ao sistema ortográfico” (Sebastião, 2009:2586).

O mesmo defende Mateus (2007:6-7) quando afirma que a aprendizagem da escrita inclui uma dificuldade que decorre “do facto de cada palavra apresentar, na fala, uma variação de formas, ao passo que na escrita apenas pode ter uma forma gráfica, aquela que se ensina na escola e que é socialmente aceite: a sua ortografia.” Na verdade, a forma ortográfica única representa as diversas pronúncias de uma palavra que, como propõe a autora, podem ser de cariz dialetal, social, formal ou informal. A dificuldade torna-se ainda mais complexa quando ao aluno se solicita também o uso correto das letras que podem, individualmente, representar sons diferentes.

A aprendizagem da forma ortográfica de uma palavra, estabelecida como norma e única face à variedade de realizações possíveis na fala, implica a mobilização de critérios fonológicos, morfológicos e lexicais como refere Barbeiro (2007b:114-115):

“i) a combinação da capacidade de transcrição assente no princípio alfabético com regras que estabelecem a correspondência entre os sons e os grafemas para contextos específicos, de natureza fonológica ou conjugada com informação morfológica (via indirecta ou fonológica); ii) a associação de informação ortográfica ao conhecimento da própria palavra (via directa ou lexical). Deste modo, a aprendizagem da forma ortográfica de uma palavra pode ser alcançada através da aplicação de critérios fonológicos, morfológicos e lexicais.”

Barbeiro (2007b:123) conclui ainda, no estudo em referência, que a acentuação gráfica é um caso a merecer atenção específica:

“(...) elas [incorrecções de acentuação] constituem uma das fontes primordiais de incorrecções presentes nos textos escritos, detendo um peso elevado nos níveis de escolaridade mais altos. Podemos considerar que estamos perante uma desvalorização da própria acentuação gráfica. Esta desvalorização confirma o «desinteresse» que Mateus (1962/2002:102) refere, a partir dos resultados que obteve («os acentos são atingidos por

um desinteresse crescente que arrasta um abandono progressivo das regras de acentuação»).".

Este autor (Barbeiro, 2007b:124) ainda adianta que as estratégias de colaboração e cooperação serão de estimular e apoiar ao longo da escolaridade, no sentido de se ultrapassarem as dificuldades diagnosticadas.

2.1.1.1. Causas e tipologias de erro

Para Mira Mateus (2002, *apud* Ferreira, 2009), vários fatores poderão estar na origem dos erros ortográficos: problemas ao nível da visão e da audição, a influência do contexto familiar e social, o meio escolar e regional, o sexo do aluno, a psicomotricidade. A influência do professor é também um fator importante, dado que a forma como lê ou escreve influencia um certo número de erros dos seus alunos.

Barbeiro (2007, *apud* Ferreira, 2009:113) defende que o erro poderá resultar do processo de transcrição e das competências associadas: "(...) segmentação das unidades, sua identificação e representação sequencial, por meio dos grafemas. Se estas competências não estiverem dominadas, podem conduzir a incorreções que apresentam na transcrição gráfica formas incompletas, adição de grafemas, trocas de posição, trocas de grafemas (...)." As incorreções poderão também advir de outras causas, resultar de outros critérios: "o fonológico, regras contextuais e de acentuação; o morfológico, representação dos fonemas e sua integração em morfemas; o lexical, forma gráfica e específica de uma palavra, e o critério frásico-entonacional, utilização de maiúsculas e minúsculas (...)" (Ferreira, 2009:113).

Para Ferreira (2009) a categorização dos erros é um processo fundamental para que o professor saiba que tipo de erros são produzidos pelos alunos, pesquise as causas que estão na sua origem e encontre as estratégias pedagógicas mais adequadas para os ultrapassar. Assim, de acordo com Mira Mateus (2002 *apud* Ferreira 2009:114) os erros ortográficos poderão ser agrupados em três categorias:

"Ortografia das regras gramaticais, formação do plural, superlativo absoluto simples, numerais, verbos, conjunções, locuções, interjeições, composição e derivação; Erros de vocabulário, subdivididos em: ortografia do uso, confusão de letras, adição de letras,

omissão de letras, homógrafas, homófonas e composição e ortografia fonética e disfonética, adição de vogais, adição de consoantes, queda de vogais, queda de consoantes, substituição de vogais e de consoantes, metátese; Acentuação – Corte anormal – Aglutinação.”

Por seu lado, Barbeiro (2007b:116) propõe a seguinte categorização do erro ortográfico:

“1 - Incorreções por falhas de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa; 2 - Incorreções por transcrição da oralidade, isto é, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação na norma ortográfica consagrada (ex.: auga por água); 3 - Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica (estas podem ser: contextuais – ex: omde por onde – ou acentuais, isto é, relativas à posição acentual – tónicas vs átonas – ex: muito por muito – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”); 4 - Incorreções por inobservância de regras de base morfológica (ex: gatu por gato, estudasse por estuda-se); 5 - Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical (ex: cino por sino, caicha por caixa); 6 - Incorreções de acentuação (ex: agua por água, á por à); 7 - Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas – ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/ próprios (ex: lisboa por Lisboa) e ligadas à organização das frases no texto (designadamente à utilização de maiúsculas no início do período); 8 - Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, ligadas à junção de palavras (ex: seirem por se irem) e à separação de elementos de uma palavra (ex: porisso - por isso, derepente por de repente) e ainda utilização de hífen; 9 - Incorreções de translineação (ex: turi-stas por tu-ris-tas).”

Sobre os tipos de erro também Sebastião (2009:2587) propõe a seguinte classificação:

“(…) podemos classificá-los como erros grafemáticos – erros que afectam a representação grafemática da palavra, no entanto, não interferem com a sua realização auditiva ou fónica; erros fónicos aqueles que alteram a estrutura fónica e silábica da palavra; erros morfológicos e erros lexicais.”

Como afirma Pinto (2008) a categorização do erro não segue, portanto, um critério único, e resultará, necessariamente, dos objetivos específicos da investigação a desenvolver. Contudo, as vantagens serão evidentes pois permitirá uma correção mais objetiva, o que representará, por sua vez, um estímulo para os alunos reverem as correções propostas.

Além disso as tipologias de erro permitirão o acesso a informação relevante sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Assim, tendo em conta o exposto e os objetivos deste estudo, enunciam-se várias tipologias de erro, a partir da proposta de Pinto (2008), que orientarão a análise dos dados recolhidos para este estudo:

- 1 –lexicais: a) confusão entre homógrafas, b) confusão entre homófonas, c) repetição de vocábulos, d) vocábulo inexistente,
- 2 –sintáticos e morfossintáticos: a) omissão do sujeito, b) concordância entre determinante e nome, c) concordância entre nome e adjetivo, d) concordância entre sujeito e predicado, e) ausência ou uso inadequado de preposição, f) ausência ou uso inadequado do artigo definido/indefinido, g) frases sem nexos, h) uso indevido de articuladores, i) formas verbais incorretas, j) ordem incorreta dos elementos da frase, k) frase suspensa, l) tempo ou modo ou pessoa verbal indevido, m) ausência/uso indevido de pronome (que/quem), n) concordância entre determinante e nome;
- 3 –ortografia: a) ortografia inexistente, b) ausência de acentuação, c) troca de acento, d) acento indevido, e) adição de letras;
- 4 –pontuação: a) ausência de pontuação, b) uso indevido de pontuação;
- 5 –translineação: a) erro translineação, b) ausência de parágrafo, c) parágrafo indevido,
- 6 –apresentação gráfica: a) uso indevido de maiúsculas, b) uso indevido de minúsculas, c) uso indevido de abreviaturas;
- 7 – acordo ortográfico: a) das consoantes surdas.

Identificar o erro, conhecer as suas possíveis causas e enquadrá-lo no âmbito das várias tipologias apresentadas será assim um processo fundamental para que a sua correção aconteça de forma sustentada e pedagogicamente adequada.

2.2. Aprender na sociedade da informação e do conhecimento

A construção do conhecimento, graças às TIC, é hoje possível noutros espaços para além da escola. Os serviços disponibilizados pela Internet permitem responder às necessidades pessoais de conhecimento, rompendo com o espaço e o tempo próprios da escola (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2007).

Este contexto permite uma reflexão sobre o papel do professor e da escola que se confronta com novas formas de aprender que contornam os modelos pedagógicos centrados no professor, nesta perspetiva, a principal fonte de conhecimento e que transmite a informação em detrimento da sua construção pelo aprendente. Na verdade, a sociedade da informação e do conhecimento aponta para a educação em rede, centrada no aluno, interativa, que acontece dentro e fora da sala de aula, baseada em processos colaborativos de construção do conhecimento. O *e-learning* é um exemplo disso – é um sistema de educação à distância cujo ensino e aprendizagem se baseia na *Web*; agrega um conjunto de serviços que estabelecem a relação entre os membros da comunidade virtual de forma síncrona (*chat*, *msn*, *skipe*, *wiki*) ou assíncrona (*e-mail*, fórum, blogue); e caracteriza-se pela flexibilidade de acesso a conteúdos, pela ubiquidade e pela rapidez na comunicação (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2007). Frequentemente estes e outros serviços aparecem disponíveis em plataformas de apoio à educação (LMS – *Learning Management Systems*), como é o *Moodle*, que disponibilizam recursos em diferentes formatos (texto, vídeo, áudio), apontadores para sites, ferramentas de comunicação, ferramentas de apoio à aprendizagem colaborativa, registo de atividades realizadas pelos alunos.

A este propósito Carvalho (2007) fala no emergir da economia do conhecimento em rede que implica a necessidade de conexão à rede para que se possa aceder à informação e conhecimento em permanente atualização. Fala, portanto, em conetividade, a capacidade de um sujeito estar na rede, sabendo o que conectar; de encontrar o seu destino na rede ou de criar e publicar a sua própria informação. Propõe mesmo uma teoria de aprendizagem: o conetivismo – sendo que segundo Carvalho (2007), são seus princípios:

- a) a aprendizagem e o conhecimento basear-se na diversidade de opiniões;
- b) a aprendizagem ser um processo de conexão de nós especializados ou fontes de informação;

- c) a aprendizagem poder estar em aplicativos não humanos;
- d) a capacidade para conhecer mais ser mais crítica do que o que é conhecido;
- e) ser necessário criar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua;
- f) a capacidade para identificar conexões entre áreas, ideias e conceitos ser crucial;
- g) a atualização ser a intenção de todas as atividades de aprendizagem;
- h) a tomada de decisões ser em si um processo de aprendizagem: escolher o que se quer aprender e prever as consequências da nova informação no real que vai ser alterado.

Tal proposta advém do facto de outras teorias, cognitivismo e construtivismo, por exemplo, não explorarem o impacto das tecnologias e das redes na aprendizagem. Passou-se, então, de uma situação que privilegiava a aquisição e transmissão de conhecimentos para outra que valoriza a sua construção ou produção. Por isso, mais do que acumular conhecimento, será necessário desenvolver a capacidade de o seleccionar, transformar e de reutilizar em novas situações. É pois necessário orientar os alunos na pesquisa e na avaliação da informação.

Acredita-se, assim, que a pesquisa livre trará mais inconvenientes do que vantagens. Por isso Carvalho (2007) propõe várias atividades que orientam os alunos nas diversas etapas da pesquisa: caça ao tesouro; *webquest*, por exemplo. Nesse sentido, as ferramentas da *Web 2.0* poderão permitir abordagens pedagógicas diferentes e que privilegiem a construção colaborativa de conhecimento e, no caso específico desta investigação, o desenvolvimento das competências de escrita, ao nível da correção do erro em língua materna. Rodrigues (2010:32) sublinha esta ideia quando afirma que:

“o uso de ferramentas Web 2.0 proporciona um maior contacto da escola com os restantes actores da comunidade escolar (encarregados de educação, familiares, ...) e desperta gradualmente, nos alunos, o prazer pela escrita e pela leitura como modo de representação do seu pensamento.”

Contudo, Coutinho & Bottentuit Júnior (2007) chamam a atenção para o facto de o uso das tecnologias nem sempre privilegiar o trabalho colaborativo. Acontece que, por vezes, o aluno coopera com o grupo, desenvolvendo uma parte do trabalho e não colaborando com os outros elementos do grupo ao longo de todo o projeto nas diversas fases e tarefas. Porém, a aprendizagem colaborativa é muito mais eficiente e enriquecedora do que a individual.

Entende-se, assim, que a necessidade e as vantagens do trabalho em grupo tenham suscitado a criação de ferramentas disponíveis na web que permitem o trabalho colaborativo *online* como, por exemplo, o blogue e a *wiki*. E, por isso, Carvalho (2007) também defende que a formação de professores é fundamental para a integração pedagógica e didática das tecnologias na aula, visto que o uso de tecnologias não implica necessariamente os modelos de ensino-aprendizagem construtivistas, isto é, centrados no aluno, ou o trabalho colaborativo.

2.2.1. A *wiki* no processo de ensino e de aprendizagem

A *Web 2.0* surge como uma evolução, uma atualização, da *Web 1.0*. Esta disponibilizava a informação a que o utilizador podia aceder, sem poder alterar ou editar o seu conteúdo. Aquela constitui-se como uma vasta gama de aplicações online que permitem a publicação aos utilizadores de forma fácil e rápida. São várias as ferramentas disponíveis na *Web*: blogue, *wikipedia*, *podcast*, *orkut*, *del.icio.us*, *skipe*, *Messenger*, *linkedIn*, entre outras (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008).

Morais (2009) sublinha esta ideia quando afirma que a *Web 2.0*:

“coloca a tónica na integração de funcionalidades e conteúdos sendo que os conceitos que surgem associados à *Web 2.0* se relacionam sobretudo com a facilidade com que o utilizador pode participar, publicar, partilhar, organizar, e colaborar na construção de conteúdos para a *Web*” (O’Reilly, 2005 apud Moraes *et al.*, 2009:169).

Também para Isotani (2009) a *Web 2.0* se constitui como uma rede virtual que dá liberdade para a colaboração entre pessoas e descentraliza a produção de informação através de várias tecnologias. Através de sites de relacionamento e de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona os utilizadores criam aquilo que designa por inteligência acumulada. Nesse sentido, várias ferramentas da *Web 2.0* podem também constituir-se como ótimos recursos – sites para partilha de fotos e vídeos (*Youtube*, *Veoh*, *Picasa*), sites de relacionamento (*Facebook*, *Orkut*), onde se possibilita o contacto e a partilha de diferentes tipos de conteúdo, se criam grupos abertos ou fechados, se colabora em determinados projetos, pois podem permitir práticas pedagógicas diferentes, formas de aprendizagem mais ativas e interativas onde o aluno pode criar conteúdo/conhecimento.

A *wiki*, por exemplo, é uma página da *Internet* que pode ser lida e editada pelo utilizador. É uma das ferramentas da *Web 2.0* cujo autor foi Ward Cunningham, em 1995, e que permite a criação colaborativa de textos online e se desenvolve com base em conceitos de interação, cooperação e colaboração (Rodrigues, 2010). Também Aresta (2009:16) defende que:

“A *wiki*, outra ferramenta de software social, poderá ser menos aplicada em educação que os blogs, mas a sua utilização possibilita um modo-chave de interação, traduzido na co-produção e edição pela comunidade. O encorajamento à partilha de esboços de trabalhos, pensamentos e textos, tornando-os estruturas socialmente construídas, dinâmicas e interactivas, assim como a sua sujeição à contribuição pelos outros, ultrapassa o limite da barreira da propriedade individual em direcção a um ambiente caracterizado pela colaboração e abertura”.

Bottentuit Junior & Coutinho (2008) defendem que a ferramenta *wiki* se tornou popular após o surgimento da *Wikipédia*, um dos sites mais visitados da *Internet*, uma enciclopédia *online* cujos contributos são livres e voluntários. E identificam várias páginas que disponibilizam *wikis* de código aberto⁴: *wiki.com*; *mediawiki.org*, *twiki.org*, *wikispaces.com*. Esta tecnologia tem a vantagem de permitir registar um histórico dos contributos e alterações efetuados o que permite comparar as diferentes versões, verificar onde ocorreram as alterações, retomar, se necessário, versões anteriores. A *wiki* pode ser ainda uma mais-valia nos trabalhos de grupo, para partilhar informações, apresentar opiniões, comentários, incentivando o trabalho colaborativo entre alunos, professores e pais. Bottentuit Junior & Coutinho (2008) apresentam as seguintes potencialidades da *wiki* ao nível das práticas educativas:

- a) permitir interagir e colaborar dinamicamente com os alunos – trocar ideias, criar aplicações, propor linhas de trabalho para determinados objetivos, recriar ou fazer dicionários, glossários, livros de texto, manuais, visualizar o histórico de modificações, criar, editar, apagar um texto de forma colaborativa;
- b) poder ser um estímulo à escrita – por permitir a criação e desenvolvimento de portefólios, de bases de conhecimento partilhado; funcionar como bloco de notas de uma investigação coletiva, como meio de coordenação curricular, interdisciplinar;

⁴As *wikis* de Código aberto ou ‘*open source*’, segundo Bottentuit Junior & Coutinho, 2008, são aquelas que não sujeitos a licença, por oposição às *wikis* comerciais dependentes de *software* instalado e a funcionar em ambiente de *intranet*, onde só os utilizadores registados podem aceder.

c) o produto final da *wiki* permanecer *online*, podendo ser consultado de forma flexível.

O uso da *wiki* no ensino implica, portanto, que o professor deixe de se apresentar como o detentor único do conhecimento e passe a ser um “assistente” que estimula e orienta os alunos para aprenderem e construírem conhecimento de forma colaborativa (Isotani, 2009).

A inclusão da *wiki* no processo educacional é, assim, um caminho natural para o aluno de hoje, tendo em conta os modelos de aprendizagem que caracterizam a sociedade do conhecimento e que importa estudar. Nesse sentido, interessa sublinhar que Coutinho (2008) procurou caracterizar os estudos e investigações sobre ferramentas da *Web 2.0*, desenvolvidos entre 2004 e 2008, ligadas às práticas educativas. Esta autora (Coutinho, 2008) conclui, a partir da sua análise, que a investigação já realizada mostra que as ferramentas da *Web 2.0* podem constituir veículos para o desenvolvimento de várias aprendizagens, de competências essenciais a todo o cidadão informado do séc. XXI: ser interveniente; produzir conteúdos; ter capacidade crítica; comunicar na rede; trabalhar em colaboração; participar em comunidades.

As vantagens e desvantagens da utilização da *wiki* como recurso e estratégia no desenvolvimento das competências de escrita está ainda pouco estudada e explorada, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento de competências a nível da Língua Portuguesa (Rodrigues, 2010). No entanto, Moura (2007) sublinha a adesão dos alunos e a avaliação positiva do trabalho colaborativo e do uso de ferramentas de edição de texto *online* no estudo exploratório desenvolvido. Sustenta ainda que este estudo “também permitiu aferir que a tecnologia *wiki* é uma ferramenta com potencialidades para desenvolver actividades de escrita na sala de aula” (Moura, 2007:10).

O presente estudo constituirá, assim, mais um contributo para a avaliação da importância da *wiki* no desenvolvimento das competências de escrita, e em especial com vista à correção do erro, conforme se referiu anteriormente.

3. Metodologia

Amado (2009) identifica quatro grandes estratégias de investigação qualitativa: estudo de caso, investigação etnográfica, estudo autobiográfico e investigação-ação. Na perspetiva deste autor (Amado, 2009) – e partindo das definições de vários autores citados: Bogdan & Biklen (1994); Stake (1998); Robert Yin (2001); Hamel (1998) – o ‘estudo de caso’ é uma estratégia de investigação que procura focar os fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, temporal, espacial, institucional); tem por objetivo explicar o que é específico desse fenómeno e que é de algum modo determinado pelo contexto. Interessa não só descobrir os dados do fenómeno mas também compreendê-lo, percebê-lo, relacioná-lo, explicá-lo.

Coutinho & Chaves (2002:223) apresentam a seguinte definição de caso:

“E o que é um “caso”? Quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto”

Coutinho & Chaves (2002:223) afirmam que no estudo de caso se examina o “caso” inserido no seu contexto natural e admitindo a sua complexidade. Os métodos de pesquisa terão assim de preservar e compreender o caso como um todo, respeitar a sua unicidade. Nesse sentido, a finalidade da pesquisa é holística (sistémica, ampla, integrada).

Para Amado (2009), os casos em educação são constituídos por pessoas e programas. Pode ser um aluno, um grupo de alunos, um movimento de profissionais, desde que integrado, contextualizado; por outras palavras, “os investigadores e os educadores refletem sobre um estudante em particular, sobre uma mudança específica, uma lição, uma escola, um distrito, um programa educacional, uma determinada política ou orientação nacional, etc” (Freebody, 2003:82 apud Amado, 2009:125).

O caso focado por um investigador surgirá, por um lado, pelo seu valor intrínseco, pela sua singularidade, pelo seu interesse próprio, e, por outro, valerá pelo seu valor instrumental dado que poderá revelar um conjunto de características, aspetos universais, dimensões, que o aproximam de outros casos que, desse modo, se tornam mais inteligíveis.

Segundo Amado (2009), o estudo de caso implica ainda que o investigador se situe no paradigma da complexidade. Tudo é solidário com tudo, isto é, um caso é sempre uma unidade que se insere em sistemas mais amplos. Assim, o estudo de caso, como método de investigação que alia a abordagem qualitativa e quantitativa, será o modelo a adotar neste estudo, no sentido de se procurar responder à questão de investigação enunciada anteriormente. A propósito da combinação entre a metodologia qualitativa e quantitativa, Dias (2006:70) afirma o seguinte:

“(…) alguns investigadores, como Pardal & Correia (1995) e Carmo & Ferreira (1998), realçam que por vezes haverá vantagens em se optar por uma metodologia que combine técnicas de uma e de outra, na medida em que poderá ser uma mais-valia para aprofundar algumas dimensões de estudos pelas diferentes perspetivas (qualitativa e quantitativa) que relevam da mesma realidade.”

Também Coutinho & Chaves (2002) sublinham esta possibilidade quando defendem a existência de estudos de caso em que se combinam métodos qualitativos e quantitativos, exemplificando com o “caso” de uma escola ou de um sistema educativo. Nestes casos, será aceitável que o investigador recorra a indicadores quantitativos, como os “dados numéricos de natureza demográfica, como número de alunos, taxas de reprovação, origem social, (...) que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico.” (Coutinho& Chaves, 2002:225)

Assim, prevê-se que haja, por um lado, variáveis no estudo que sejam mensuráveis e a sua explicação sustentar-se-á em modelos de estatística descritiva (portanto, de cariz quantitativo), por outro lado, variáveis que, pela sua complexidade, sejam dificilmente mensuráveis e a análise dos dados se baseie numa descrição pormenorizada dos dados recolhidos (portanto, de cariz qualitativo). Conforma-se, assim, um estudo de caráter empírico, que, segundo Coutinho (2008), se baseia na constituição de um grupo amostral (sujeitos ou documentos) junto do qual se obteve informação através de um ou mais instrumentos de recolha de dados, e exploratório, pois, tal como se referiu anteriormente, sobre o caso em estudo não há muita bibliografia acumulada, pretende-se, portanto, contribuir para o conhecimento desta área. Este estudo basear-se-á no raciocínio indutivo e conjugará fontes de dados variadas.

3.1. Organização do estudo empírico

O presente estudo, conforme se esquematiza e descreve de seguida, desenvolveu-se em quatro etapas.

De referir que, como trabalho prévio e preparatório para o estudo a desenvolver, proporcionou-se aos alunos formação, durante um tempo letivo de 90 minutos, assegurada pelo professor de disciplina de TIC. Com esta ação, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem as competências necessárias no âmbito da utilização/criação de uma *wiki*.

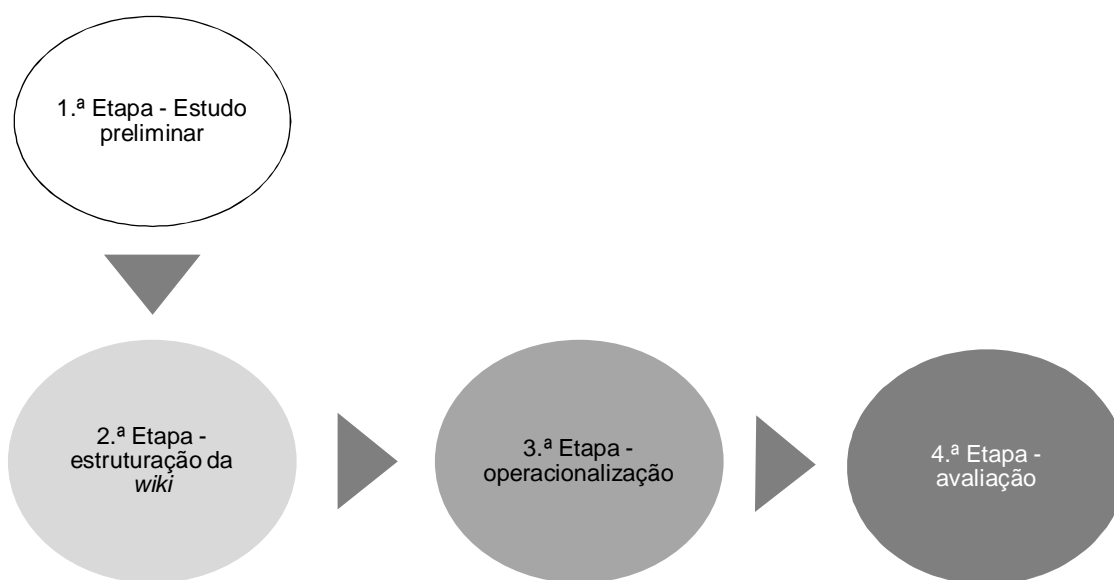


Figura 2 – Etapas do estudo empírico

1.ª Etapa – Estudo preliminar (de cariz exploratório)

Nesta etapa pretendeu-se recolher textos manuscritos redigidos pelos participantes no estudo, com o intuito de identificar e categorizar os erros cometidos pelos alunos envolvidos numa perspetiva individual, coletiva e por disciplina, cuja análise se apresenta no capítulo 4 – estudo empírico. Pretendeu-se ainda verificar se o fator contexto tem influência na forma como os alunos escrevem.

Assim, em primeiro lugar, procedeu-se à recolha de textos redigidos pelos alunos em situação de avaliação formativa, no âmbito da aplicação dos primeiros testes das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais e Geografia (cfr. anexo 1). Selecionaram-se estas disciplinas, porque implicam a redação de texto escrito em situação de prova escrita. Optou-se por selecionar uma resposta por teste. Do teste de Português destacou-se a composição final, uma crónica, que implicou a redação de um texto mais longo do que o produzido nas respostas dos outros testes. Nos testes de História, Ciências Naturais, Físico-Química, Geografia foram selecionadas as respostas a questões que solicitavam tarefas tais como relacionar, comparar, justificar e explicar, respetivamente.

A recolha dos testes ocorreu na semana de 12 a 16 de Dezembro de 2011. Do universo de 16 alunos e do total possível de 80 enunciados, foram recolhidos 71, o equivalente a 89,0% dos enunciados previstos para análise. Considerando os 16 alunos, em nenhum caso foram recolhidos menos de 2 enunciados e, em vários casos (9 alunos – 56,3%) foram recolhidos os 5 testes previstos. No momento de realização das provas em causa, os alunos desconheciam que a sua produção escrita iria ser alvo de análise ao nível da expressão escrita. Ainda assim, para efeitos deste estudo, foi pedida autorização aos encarregados de educação em causa antes de se proceder à referida recolha.

Numa primeira análise de conteúdo das respostas registadas nos testes recolhidos, foram selecionados os alunos com 5 testes recolhidos, isto é, 100% dos testes solicitados pelo investigador. Sendo assim, foram tratados 45 testes relativos a 9 alunos (56,3%).

2.ª Etapa –Estruturação da wiki

A partir da identificação e categorização das tipologias de erro que se pretendeu trabalhar com os alunos, compilou-se um conjunto de questões de acordo com as tipologias de erro que se pretendia trabalhar, às quais os alunos procurariam responder de forma colaborativa e interativa, através de pesquisa, seleção e, eventualmente, produção de informação em vários formatos (áudio, texto, vídeo). No capítulo 4, apresentar-se-á a estruturação da *wiki* que decorre dos dados recolhidos e analisados na 3.ª Etapa.

3.ª Etapa –Operacionalização

Pretendeu-se, nesta 1.ª fase e durante um tempo letivo de 90 minutos, que os alunos, a partir de um enunciado (cfr. Anexo 2) facultado pelo professor /investigador, escrevessem um texto que de alguma forma integrasse as suas vivências e expectativas, com um número limite de palavras, entre 200 e 300.

Esta atividade surgiu no âmbito do estudo de um conto literário de Sophia de Mello Breyner Andresen, selecionado da obra “Histórias da Terra e do Mar”. Pretendeu-se, então, que os alunos criassem uma narrativa a partir do início do conto entretanto proposto. Para tal, num primeiro momento, foi-lhes solicitada a realização de um plano do texto, organizando os elementos da narrativa – personagens, tempo, espaço, ação, narrador (modos de representação e expressão) – e, só depois, avançaram, para a textualização. Por fim, foi-lhes solicitado que procedessem a uma revisão (autónoma) do texto produzido, o que permitiu correções a vários níveis, nomeadamente, o ortográfico, o morfossintático, o lexical, o da coesão, o da coerência, e o dos recursos expressivos.

Dado que os alunos nem sempre aderem com facilidade a este tipo de proposta de trabalho, como motivação, foram informados de que os dois melhores trabalhos seriam publicados na página da Internet da escola.

Num segundo momento, os alunos processaram o texto acima referido em *Word*, com a correção automática ativa, sendo-lhes permitido rever o texto com todas as ajudas que o programa disponibiliza (dicionário de sinónimos, corretor ortográfico, etc.).

As 2 versões dos textos (em suporte de papel e em suporte digital) foram recolhidas para identificação e análise do erro de acordo com a tipologia estabelecida na 1.ª etapa (cfr. anexo 3). O conjunto de questões inicialmente definidas (2.ª Etapa) foi ajustado e ampliado tendo em conta a análise realizada nesta 3.ª Etapa.

Ao longo dos meses de fevereiro e março, criou-se, então, uma *wiki* baseada em várias perguntas sobre os vários tipos de erro, entretanto, definidos para este estudo, que foram organizadas por níveis de dificuldade/complexidade.

Nesta etapa, foram ainda formados pelo professor 4 grupos constituídos por 4 alunos. Foi então solicitada a cada grupo a resposta a questões (pertencentes a uma só ou a diferentes tipologias de erro) disponíveis na *wiki*. As respostas a construir tinham de ser apresentadas

em suporte vídeo, áudio e em texto. As questões escolhidas por cada grupo poderiam ser aquelas que apontassem para os erros mais recorrentes nos textos produzidos pelos elementos do grupo.

4.^a Etapa – Avaliação

Depois do trabalho colaborativo desenvolvido na *wiki*, pretendeu-se que os participantes no estudo fizessem a autocorreção do texto elaborado na 3.^a etapa (Operacionalização), a partir da informação reunida e disponível nas respostas às questões trabalhadas na *wiki*.

Para o efeito foi disponibilizado um tempo letivo de 45 minutos, durante o qual os alunos tiveram ao seu dispor a cópia da sua composição original manuscrita, uma ficha de orientação e registo (cfr. anexo 4) e um computador com acesso à internet. Solicitou-se aos alunos que, consultando a *wiki* construída em grupo ou outras fontes que julgadas adequadas, corrigissem os erros de pontuação e de acentuação que identificassem no seu próprio texto.

Com esta atividade, pretendeu-se avaliar o contributo da *wiki*, desenvolvida de forma colaborativa, para o desenvolvimento de competências de escrita em língua materna portuguesa, sendo que se pretendeu avaliar se os erros persistem ou se foram por aquela via colmatados.

3.2.Recolha e tratamento dos dados

A tabela 1, de seguida apresentada, aponta as várias etapas do estudo bem como as técnicas de recolha e de análise dos dados utilizadas no estudo.

Etapas	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados	Técnicas de análise de dados	Ferramentas de análise de dados
1.ª Etapa Estudo preliminar de cariz exploratório	Recolha documental	Testes realizados no 1.º Período letivo (2011-2012)	Análise de conteúdo Análise estatística (descritiva)	<i>WebQDA</i> <i>Microsoft Excell</i>
2.ª Etapa Estruturação da <i>wiki</i>				
3.ª Etapa Operacionalização	Inquérito – composições	Textos produzidos pelos alunos	Análise de conteúdo Análise estatística (descritiva)	<i>WebQDA</i> <i>Microsoft Excell</i>
4.ª Etapa Avaliação	Recolha documental	Textos corrigidos pelos alunos	Análise de conteúdo Análise estatística (descritiva)	<i>WebQDA</i> <i>Microsoft Excell</i>

Tabela 1 – Técnicas de recolha e análise de dados

A recolha de dados baseou-se, então, na recolha documental. Amado (2009), a este propósito, defende que a diversidade metodológica na colheita de dados é vantajosa dado que cada técnica, isolada, é válida mas limitada; além disso, a possibilidade de triangulação de dados oriundos de técnicas de recolhas diferentes constitui uma estratégia de validação de um estudo. O autor identifica oito técnicas de recolha de dados: entrevista; pensar em voz alta; autoscopia; estimulação da recordação; incidentes críticos; análise de narrativas; questionários abertos e composições; documentos pessoais.

No presente estudo, procurou-se recolher informações através do inquérito e composições, como se refere no esquema investigativo. Amado (2009: 219) refere vários autores que recorreram a esta técnica e considera que dela resultam vários instrumentos de grande valor heurístico, desde que orientados por um sistema de categorias e de indicadores que permitam a sua análise.

Por seu lado, para o tratamento de dados, utilizou-se a análise de conteúdo e a análise estatística (estatística descritiva), recorrendo ao *WebQDA* para a primeira e ao *Microsoft Excel* para a segunda como ferramentas. A este propósito, na figura que se segue, apresentam-se as categorias que orientaram a análise de conteúdo.

<p><u>1. Erros lexicais</u></p> <p>a) confusão entre homógrafas; b) confusão entre homófonas; c) repetição de vocábulos; d) vocábulo inexistente</p> <p><u>2. Erros sintáticos e morfossintáticos</u></p> <p>a) omissão do sujeito; b) concordância entre determinante e nome c) concordância entre nome e adjetivo; d) concordância entre sujeito e predicado; e) ausência ou uso inadequado de preposição</p> <p>g) frases sem nexo; h) uso indevido de articuladores; i) formas verbais incorretas; j) ordem incorreta dos elementos da frase; k) frase suspensa; l) tempo ou modo ou pessoa verbal indevido; m) ausência/uso indevido de pronome (que/quem) n) concordância entre determinante e nome l) Formas verbais incorretas</p> <p><u>3. Erros de ortografia</u></p> <p>a) ortografia inexistente; b) ausência de acentuação; b1. aguda b2. grave b3. esdrúxula c) troca de acento; d) acento indevido; e) adição de letras;</p> <p><u>4. Erros de Pontuação</u></p> <p>a) ausência de pontuação; A1. ausência de vírgula b) uso indevido de pontuação; B1. Uso indevido de vírgula</p>	<p><u>5. Erros de translineação</u></p> <p>a) erro translineação b) ausência de parágrafo c) parágrafo indevido;</p> <p><u>6. Erros de apresentação gráfica</u></p> <p>a) uso indevido de maiúsculas b) uso indevido de minúsculas c) uso indevido de abreviaturas.</p> <p><u>7. Erro acordo ortográfico</u></p> <p>a) das consoantes surdas</p> <p><u>8. Correção do erro de acentuação</u></p> <p>a) colocou corretamente acento b) corrigiu acento c) retirou acento d) colocou erradamente acento</p> <p><u>9. Correção do uso da vírgula</u></p> <p>a) colocou vírgula corretamente b) retirou vírgula corretamente c) colocou vírgula incorretamente d) retirou vírgula incorretamente</p> <p><u>10. Fontes</u></p> <p>a) wiki b) gramática c) outra</p> <p><u>11. Justificação</u></p> <p>a) uso da vírgula a1. justificação adequada a2. justificação inadequada b) acentuação b1. justificação adequada b2. justificação inadequada</p>
---	--

Figura 3 – Categorias de análise de conteúdo organizadas no *webQDA*

Para Amado (2009), a análise é central na investigação. Não basta recolher os dados, é necessário saber analisá-los e interpretá-los. Uma vez recolhidos e organizados os dados, é necessário dividi-los em unidades manipuláveis, sintetizar, procurar padrões, decidir o que vai ser transmitido. A análise de conteúdo é, pois, um método científico que estabelece um exame metódico, sistemático, objetivo, do conteúdo de certos textos, de forma a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos que não são totalmente acessíveis através de uma leitura imediata. Nesse sentido, neste estudo, estabeleceu-se a palavra como unidade de texto para a análise do erro ortográfico e a frase como unidade de texto para a análise do erro de pontuação.

3.3. Caracterização dos participantes no estudo

Os participantes no estudo, escolhidos por conveniência do investigador constituem uma turma de 16 alunos que frequentam, no corrente ano letivo, o 8.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico, no Centro de Educação Integral, em S. João da Madeira. O investigador é o professor de Português desta turma.

A turma é constituída por 8 elementos do sexo feminino e 8 elementos do sexo masculino, sendo que nenhum dos alunos é repetente. Conforme se lê no Gráfico 1, 15 alunos (93,8%) completaram 13 anos até 31 de dezembro de 2011 e apenas 1 aluno (6,3%) registava até à data 12 anos de idade.

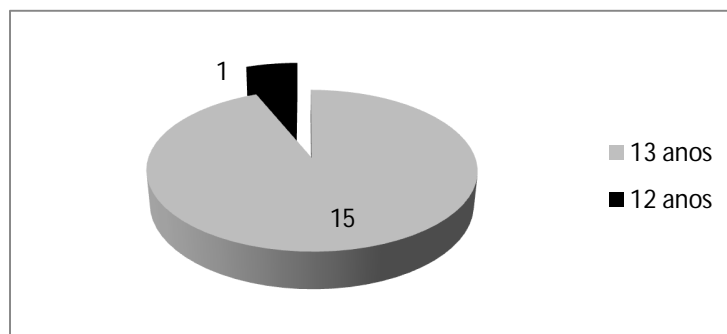


Gráfico 1 - Idade dos participantes no estudo em 31 de dezembro de 2011.

No final do 7.º ano de escolaridade, concluído em junho de 2011, as classificações atribuídas aos alunos, no âmbito da disciplina de Português, foram, em média, de 3,6 pontos numa escala de 1 a 5 – considerando o nível 1 como o mais baixo e o nível 5 como o mais elevado.

Cerca de 56% dos alunos participantes no estudo atingiram o nível 3, 31% o nível 4 e 13% o nível 5. Nenhum aluno foi classificado com nível 2, tal como se pode verificar no Gráfico 2.

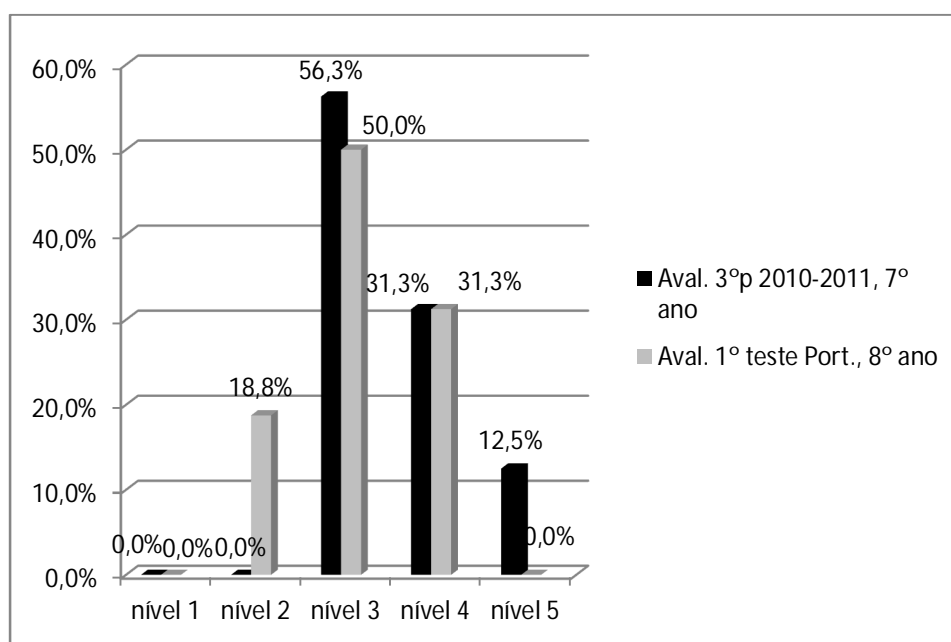


Gráfico 2 - Classificação dos alunos a Português, no final do 7.º ano de escolaridade, e classificação do 1.º teste realizado no 8.º ano (percentagem por nível).

Comparadas estas classificações com os resultados obtidos pelos alunos no 1.º teste de Português realizado em outubro de 2011 (nível 2: 18,8%; nível 3: 50,0%; nível 4: 31,3%; nível 5: 0,0%), conclui-se que 3 alunos (18,8%) baixaram do nível 3 para o nível 2; 2 alunos (12,5%) baixaram do nível 4 para o nível 3; 2 alunos (12,5%) baixaram do nível 5 para o nível 4. Portanto, 43,8% dos alunos baixou o nível atribuído, sendo que 56,2% manteve e nenhum aluno subiu a classificação.

Como já foi referido, a recolha dos testes aqui referidos ocorreu na semana de 12 a 16 de dezembro de 2011, sendo que se consultaram as pautas oficiais da turma na secretaria da escola para recolher os dados relativos ao ano letivo anterior.

4. Estudo Empírico

Nesta secção, pretende-se apresentar os resultados da análise dos dados recolhidos no estudo de preliminar de carácter exploratório (1.^a Etapa). Como já houve oportunidade de referir, com este estudo prévio pretendeu-se identificar as tipologias de erro mais recorrentes em textos produzidos pelos participantes no estudo (alunos do 8.º ano de escolaridade), passíveis de se constituírem áreas de investigação no presente estudo. Em consequência, apresenta-se a forma como se estruturou a *wiki* em função dos resultados da análise destes dados.

4.1. 1.^a Etapa: Estudo preliminar – análise dos resultados

De acordo com a proposta de categorização do erro avançada por Pinto (2008), os erros identificados nas respostas seleccionadas dos 45 testes considerados no estudo preliminar de cariz exploratório (1.^a Etapa) foram agrupados por tipologia, nomeadamente:

- 1 – **erros lexicais**: confusão entre homógrafas; confusão entre homófonas; repetição de vocábulos;
- 2 – **erros sintáticos e morfossintáticos**: omissão do sujeito; concordância entre nome e adjetivo; concordância entre sujeito e predicado; ausência ou uso inadequado de preposição; ausência ou uso inadequado do artigo definido/indefinido; frases sem nexos; uso indevido de articuladores; formas verbais incorretas; ordem incorreta dos elementos da frase;
- 3 – **erros de ortografia**: ortografia inexistente; ausência de acentuação; troca de acento; acento indevido; adição de letras;
- 4 – **erros de pontuação**: ausência de pontuação; uso indevido de pontuação;
- 5 – **erros de translineação**: erro de translineação; ausência de parágrafo; parágrafo indevido;
- 6 – **apresentação gráfica**: uso indevido de maiúsculas; uso indevido de minúsculas; uso indevido de abreviaturas.

De acordo com o definido em termos metodológicos, procedeu-se então a uma análise de conteúdo das respostas dos alunos selecionados de acordo com as tipologias de erro propostas por Pinto (2008). Foram, pois, analisadas 45 respostas (56,3% do total). Da análise realizada, foi possível verificar que as tipologias de erro que mais se destacam são as relativas aos erros de ortografia (31,4% – 37 de um total 118 erros, sintáticos, morfossintáticos, (27,1% – 32 erros) e de pontuação, erros (25,4% – 30 erros), tal com se apresenta no Gráfico 3.

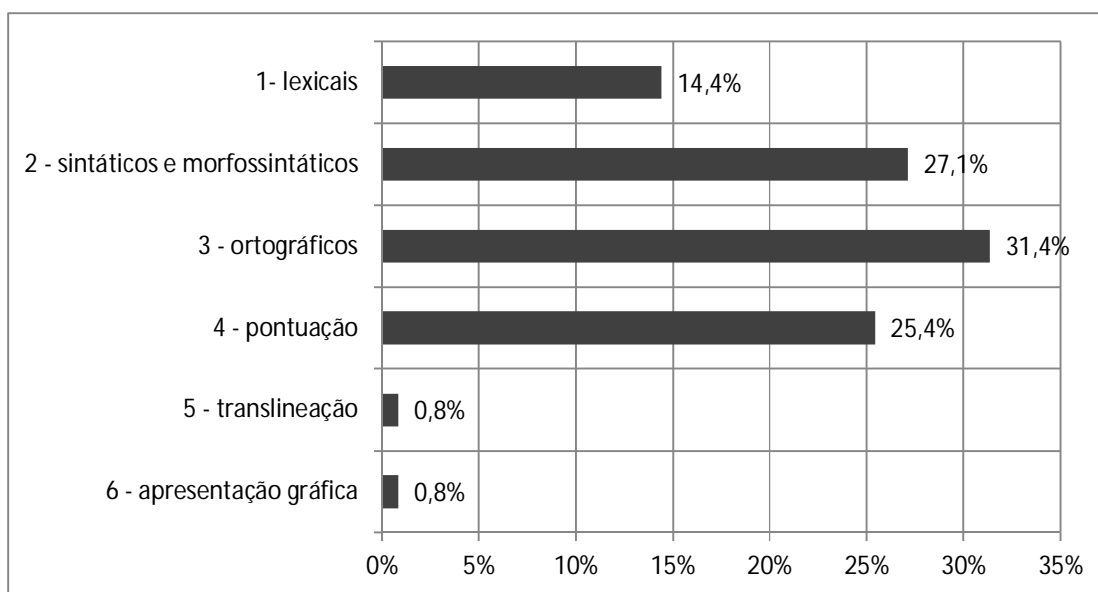


Gráfico 3 - Percentagem de erros identificados pelo professor/investigador, nos testes recolhidos na fase preliminar, organizados por tipologia.

Tal como se referiu no Capítulo 3 – Metodologia, antes de se disponibilizar a *wiki* aos alunos, foi-lhes solicitado que produzissem um texto manuscrito que serviria de base à presente investigação (3.ª Etapa) e que o processassem em *Word* posteriormente. Considerando a análise preliminar dos dados recolhidos e os resultados daí decorrentes (Gráfico 4), foi possível destacar duas tipologias de erro:

- ortografia (no âmbito da qual se identificaram 134 erros, 34,9%, narrativa manuscrita, e 127 erros, 36,2%, narrativa processada em *Word*);
- pontuação (164 erros, 42,7%, narrativa manuscrita, e 144 erros, 41,0%, narrativa processada em *Word*).

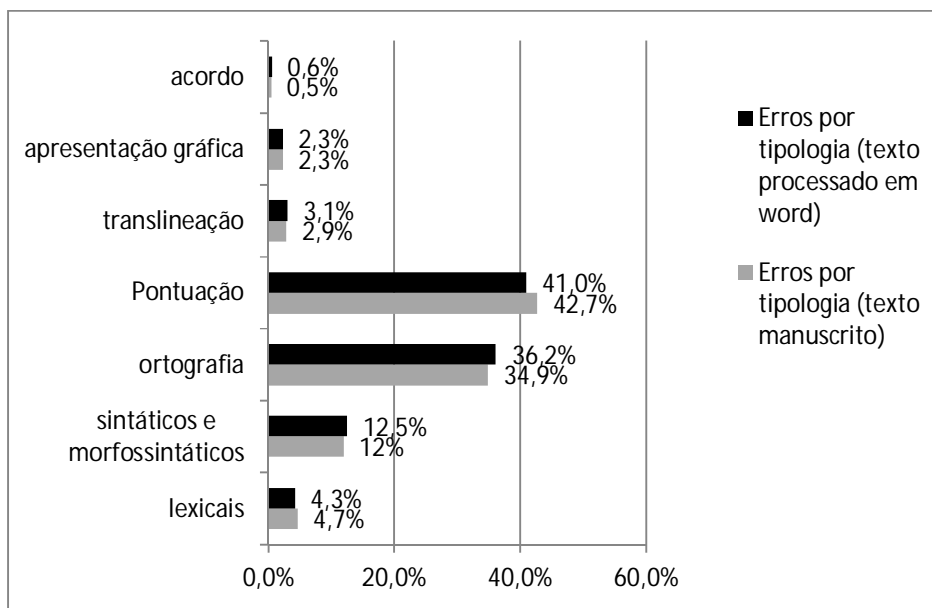


Gráfico 4 - Percentagem de erros identificados pelo professor/investigador, nos textos manuscritos e processados a computador, organizados por tipologia.

Se considerarmos a narrativa manuscrita e os erros ao nível da ortografia, verifica-se que o maior número se encontra ao nível da acentuação: 70, isto é, 52,2% dos erros desta tipologia. A tendência mantém-se na narrativa processada em *Word*: 66 erros que correspondem a 49,2% do total. Quanto aos erros de pontuação, prevê-se o predomínio do erro pela ausência de vírgula ou pelo seu uso incorreto, quer na narrativa manuscrita, quer na processada em *Word*.

Erro de pontuação - uso indevido da vírgula

Relativamente aos erros de pontuação, regista-se o uso incorreto da vírgula quando esta separa o verbo do seu complemento direto (cfr. exemplo 1), o sujeito e o respetivo verbo ou predicado (cfr. exemplos 2 e 3) e ainda quando isola elementos de uma enumeração ligados pela conjunção “e” (cfr. exemplo 4).

Exemplo 1: Bárbara e Lúcia cumprimentaram, os donos da casa (...).

Exemplo 2: As duas belas e deslumbrantes raparigas, entram na festa (...).

Exemplo 3: Bárbara, repara na angústia da amiga (...).

Exemplo 4: Mas que bela noite, e perfeita para um baile (...).

Também ocorrem erros de pontuação em situações em que a vírgula separa o verbo do complemento oblíquo, como é o caso do exemplo 5, ou o nome do seu complemento restritivo, como se verifica no exemplo 6.

Exemplo 5: Ambas entraram, na sala (...).

Exemplo 6: (...) e sou filho, dos donos da casa.

Erro de pontuação - Ausência da vírgula

Relativamente aos erros por ausência de vírgula, é possível encontrar várias situações sintáticas em que tal se verifica. Os exemplos apresentados ilustram situações em que a vírgula deveria ter sido usada para isolar o modificador do grupo verbal (cfr. exemplo 1), o modificador apositivo do nome (cfr. exemplo 2), os elementos de uma enumeração (cfr. exemplo 3) e as orações explicativas (cfr. exemplo 4).

Exemplo 1: De repente o olhar de Lúcia descaiu (...).

Exemplo 2: (...) perguntou Raquel a proprietária da casa uma senhora simpática.

Exemplo 3: (...) foi então que viu um rapaz lindo de estatura média de cabelo loiro.

Exemplo 4: Não interessa ele não fez por mal.

Nos exemplos seguintes, a vírgula deveria ter sido usada para isolar o conector discursivo (cfr. exemplo 5), o modificador do grupo verbal (cfr. exemplo 6) e a subordinada temporal que antecede a subordinante (cfr. exemplo 7).

Exemplo 5: (...) por isso tentou pôr a conversa em dia.

Exemplo 6: Aí então continuaram a conversa.

Exemplo 7: Quando lá chegaram estava toda a gente aos saltos.

Exemplo 8: Mas tia, eu não quero saber se ele é rico.

Para além dos erros já referidos, no exemplo 8, destaca-se a ausência de vírgula para isolar o vocativo.

No exemplo seguinte, a vírgula deveria ter sido usada para isolar orações coordenadas unidas pela conjunção “e” pois apresentam sujeitos diferentes.

Exemplo 9: Vasco pediu-lhe em casamento e ela aceitou e casaram.

Erro de acentuação

Palavras Agudas

No que respeita ao erro ortográfico e mais concretamente à ausência de acentuação gráfica nas palavras agudas, verifica-se que o erro acontece em várias circunstâncias:

- nas palavras terminadas em -a, -e, -o, tónicas, abertas ou fechadas (-e, -o), seguidas ou não de -s ;
- em ditongo nasal -em, seguido ou não de -s (-ens), aberto ou fechado com mais de uma sílaba;
- em -i ou -u tónicos seguidos ou não de -s e antecidos por vogal com a qual não formam ditongo;
- na forma verbal pôr que é acentuada para se distinguir da homógrafa a preposição simples por (homógrafas).

Exemplo 1: e por é.

Exemplo 2: por em vez de pôr.

Exemplo 3: das por dás.

Exemplo 4: pre por pré.

Exemplo 5: ai por aí.

Exemplo 6: tres por três.

Exemplo 7: ja por já

Exemplo 8: tambem por também.

Graves

Também nas palavras graves se verifica a ausência de acentuação nas terminadas em –l e –r; nas palavras cuja sílaba tônica é um –i antecedido de vogal em situação de hiato e na forma verbal pôde (3ª pessoa do singular, pretérito perfeito do indicativo) para se distinguir de pode (presente do indicativo) conforme exemplos seguintes.

Exemplo 1: saído por saído.

Exemplo 2: impossivel por impossível.

Exemplo 3: cadaver por cadáver.

Exemplo 4: pode por pôde.

Esdrúxulas

No caso das esdrúxulas, verificam-se várias ocorrências, conforme exemplos.

Exemplo 1: Lucia por Lúcia.

Exemplo 2: lindissima por lindíssima.

Exemplo 3: mobilia por mobília.

Exemplo 4: aerea por aérea.

Contrações

Registou-se também a falta de acento nas contrações da preposição com o artigo definido ou com o determinante demonstrativo:

Exemplo 1: a por à

Uso indevido ou troca de acento

Por último, ocorreu, por um lado o uso indevido de acento (cfr. exemplos 1 a 4) ou a troca do acento grave pelo acento agudo (cfr. exemplos 5 e 6).

Exemplo 1: saí por sai.

Exemplo 2: rápidamente por rapidamente.

Exemplo 3: têm por tem.

Exemplo 4: prácticamente por praticamente.

Exemplo 5: á por à.

Exemplo 6: ás por às.

Os resultados acima apresentados orientaram, assim, a estruturação de uma *wiki*, alojada no *Moodle* da escola (2.^a Etapa). Pretendeu-se que os alunos, através desta ferramenta, organizassem informação de forma colaborativa, centrada em dois eixos fundamentais: o erro ortográfico e o erro de pontuação – as duas tipologias de erro que mais se destacaram, tendo em conta os erros mais assinalados pelo investigador.

4.2. 2.^a Etapa: Estruturação da Wiki

As questões que serviram de base ao desenvolvimento de trabalho colaborativo por parte dos alunos na *wiki* centraram-se nas duas tipologias de erro referidas: ortografia e pontuação. No que respeita à ortografia, criaram-se questões sobre o uso ou não uso dos acentos agudo e circunflexo, nas palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, e do acento grave. Quanto à pontuação, elaboraram-se questões sobre o uso ou não uso da vírgula. As questões estão agrupadas por diferentes grupos e por nível de complexidade, sendo o nível 1 o menos complexo e o nível 3 o mais complexo, conforme se apresenta de seguida.

Erro de Acentuação gráfica

Grupo A – o uso do acento agudo e do acento circunflexo nas palavras esdrúxulas ou proparoxítonas.

1. Que palavras são, invariavelmente, acentuadas com acento agudo ou circunflexo?
2. Quando é que uma palavra esdrúxula é acentuada com acento circunflexo?
3. Quando é que uma palavra esdrúxula é acentuada com acento agudo?

Grupo B – o uso do acento agudo e do acento circunflexo nas palavras graves ou paroxítonas.

1. Que palavras graves são acentuadas com acento agudo?
2. Que palavras graves são acentuadas com acento circunflexo?

Grupo C – o uso do acento agudo e do acento circunflexo nas palavras agudas ou oxítonas.

1. Que palavras agudas são acentuadas com acento agudo?
2. Que palavras agudas são acentuadas com acento circunflexo?

Grupo D – o uso do acento grave

1. Quando se deve usar o acento grave?

Erro de pontuação

Grupo A – o uso da vírgula.

1. Em que situações deve ser evitado o uso da vírgula?
2. Em que situações pode ser usada a vírgula?

Para além das perguntas e indicações alojadas na primeira versão da *wiki* pelo professor, foram apresentadas aos alunos nas versões seguintes orientações, para recolha de exemplos sobre acentuação e pontuação, a partir de fontes selecionadas pelos alunos (jornais e revistas, por exemplo). Paralelamente, solicitou-se também o estudo dos capítulos que contêm a informação relativa à matéria em questão na gramática de língua portuguesa.

Desta forma, pretendia-se que o aluno identificasse em textos informativos o uso da vírgula e o uso dos acentos gráficos e os associasse às regras entretanto estudadas e editadas na *wiki*.

Por último, voltou-se a sublinhar a necessidade de editar a informação na *wiki* de forma correta e recorrendo, sempre que possível, a suportes diferentes, como, por exemplo, texto, áudio, vídeo, banda desenhada.

A exposição que se segue resulta, assim, da análise, tratamento e interpretação dos dados recolhidos, conforme se apresentou na organização definida para o estudo empírico e com base nos resultados da análise dos dados do estudo exploratório (1.^a Etapa) acima apresentados.

4.3. 3.^a Etapa: Operacionalização da *wiki*

Na imagem 1 apresenta-se a primeira versão da *wiki* à qual os alunos participantes tiveram acesso, a partir do dia 20 de março. Foi, então, aqui que se disponibilizaram as perguntas referidas acima.

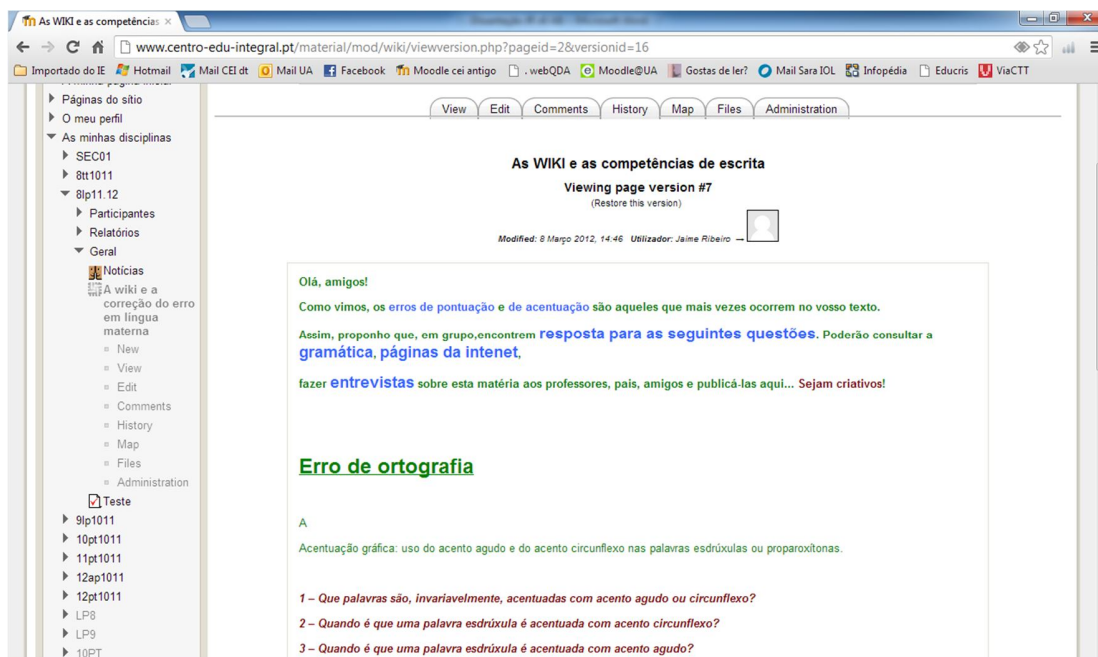


Imagem 1 – Versão inicial da *wiki*.

De referir também que foram disponibilizados três tempos letivos de 45 minutos (8, 12 e 17 de março) para apresentação do projeto a desenvolver pelos alunos. Nestes encontros, a *wiki* foi programada para funcionar sem grupos pelo que todos os alunos tinham acesso a todos os conteúdos, podendo também editá-los. Desta forma, os alunos exploraram as potencialidades desta ferramenta e anteciparam algumas dúvidas sobre o seu funcionamento. Verificou-se ainda que os alunos, dado não estarem a trabalhar em grupo, nem sempre respeitaram o trabalho dos colegas, apagando ou adulterando o que ia sendo editado. Além disso, verificaram-se alguns problemas ao nível da edição da *wiki*, dado que não era possível que dois alunos o fizessem em simultâneo. Era possível a visualização, mas não a edição.

A partir do dia 20 de março, a *wiki* passou a funcionar na modalidade “grupos separados” (cfr. Imagem 2 e 3) e as versões resultantes das edições dos alunos ocorreram por sua iniciativa, em horário e lugar por si determinados (extra-aula), sob supervisão do professor, até ao dia 24 de maio, aquando do momento de avaliação previsto na 4.ª Etapa.

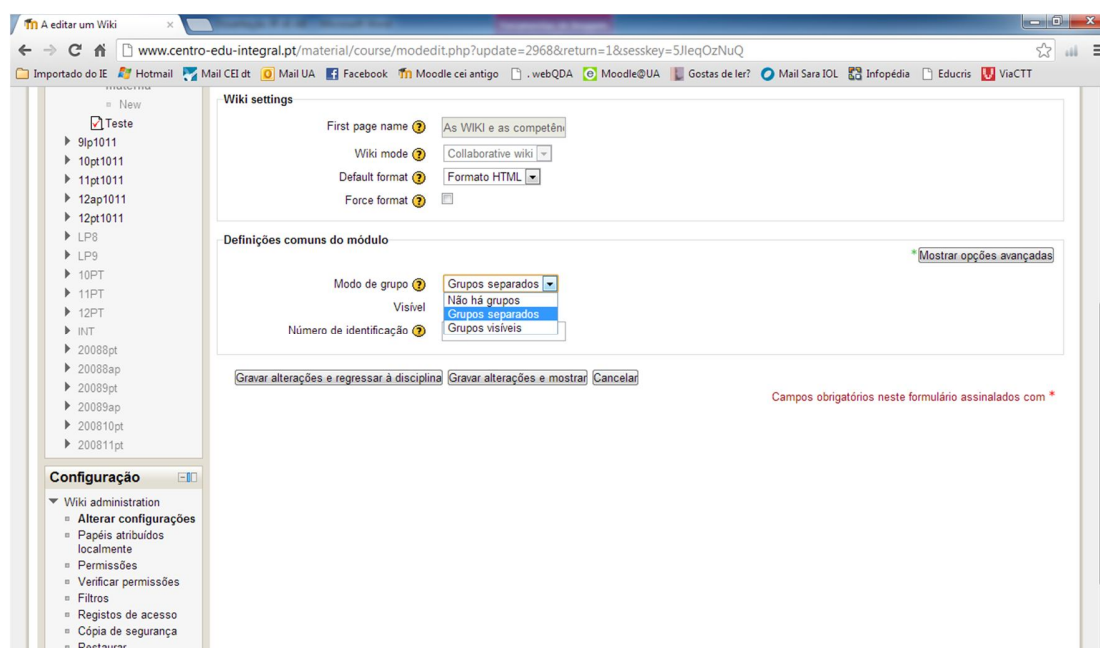


Imagem 2 – Funcionamento da *wiki* na modalidade grupos separados

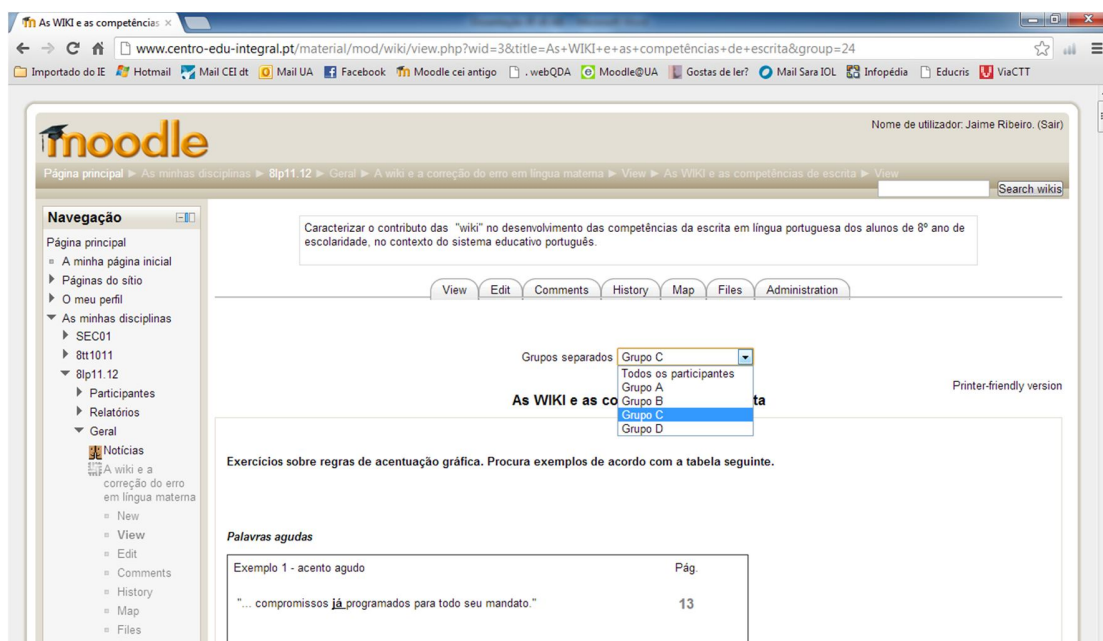


Imagem 3 – Grupos de trabalho organizados na *wiki*

Conforme se pode verificar no gráfico 5, as diversas páginas da *wiki* foram sendo trabalhadas ao longo dos meses de março, abril e maio, conhecendo no total cerca de 98 versões (Grupo A, 19 versões; Grupo B, 20 versões; Grupo C, 32 versões; Grupo D, 27 versões), considerando também as intervenções do professor (26 versões).

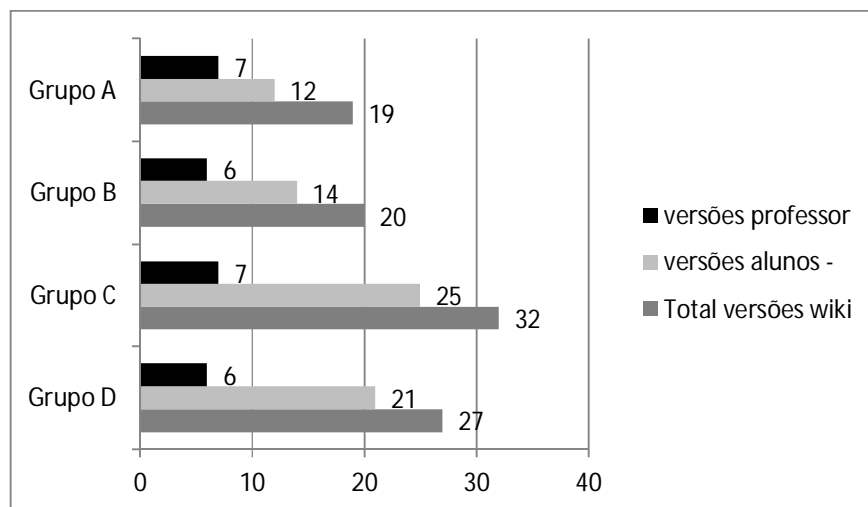


Gráfico 5 – Número de versões produzidas por cada grupo na wiki

Importa neste momento referir que a *wiki* regista ou guarda todas as alterações ou edições efetuadas e designa-as por versões que vai numerando de forma crescente. As versões do professor referem-se às intervenções que este foi fazendo quer para corrigir as informações editadas (cfr. imagem 4) quer para reorientar os trabalhos (cfr. imagem 5) como aconteceu quando solicitou aos alunos a recolha de exemplos de pontuação e de acentuação em textos informativos.

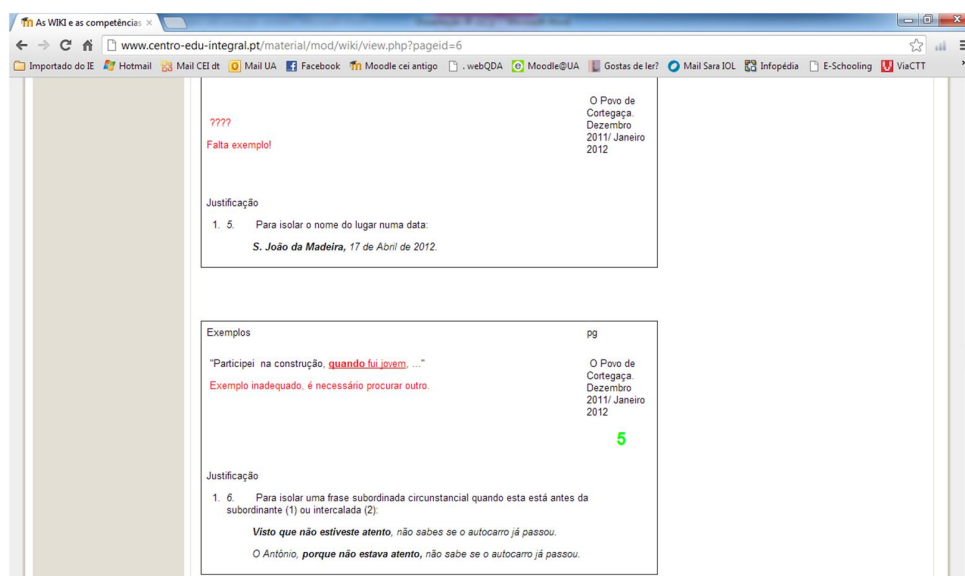


Imagem 4 – Intervenção do professor na wiki

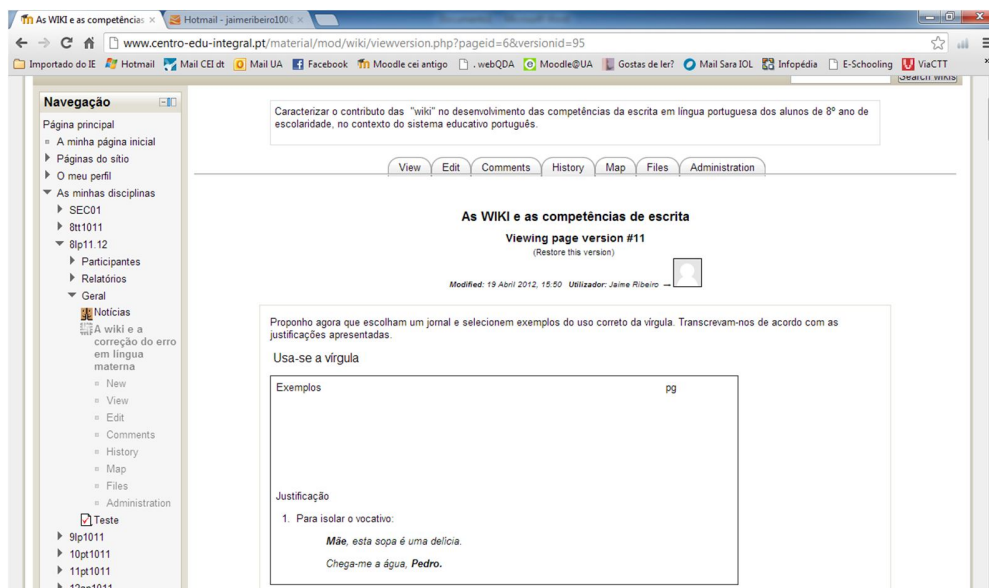


Imagem 5 – Intervenção do professor na *wiki*

As imagens seguintes (Cfr. da imagem 6 à imagem 10) mostram exemplos dos contributos dos diversos grupos de alunos que recorreram a vários tipos de suporte: vídeo – imagem; áudio – imagem; em texto – imagem).

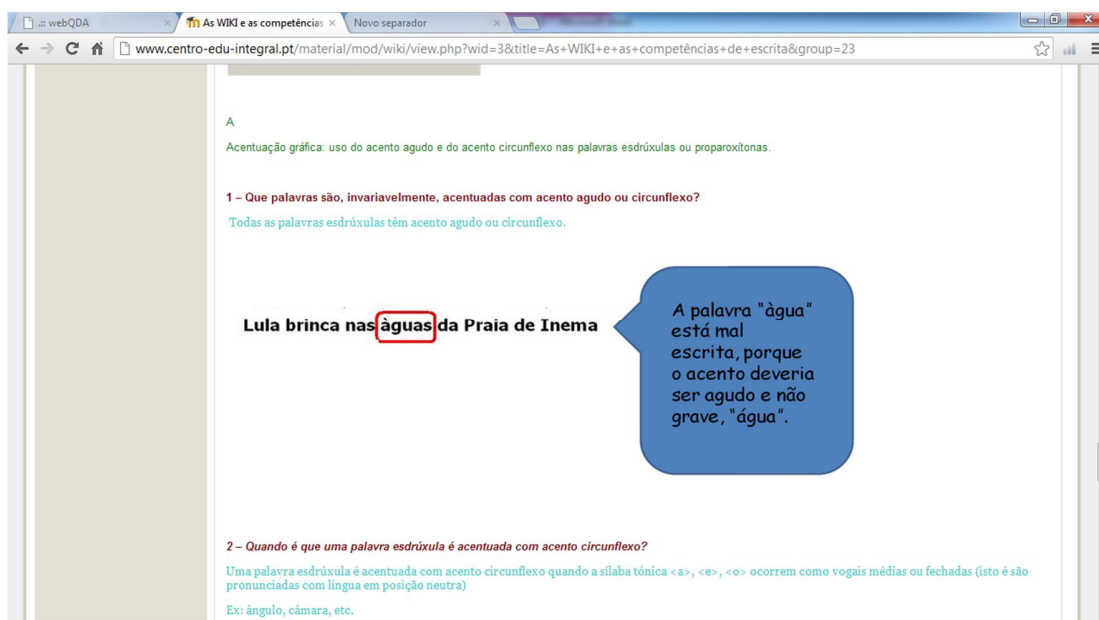


Imagem 6 – Edição da *wiki*, recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto



Imagem 7 - Edição da wiki, recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto e imagem

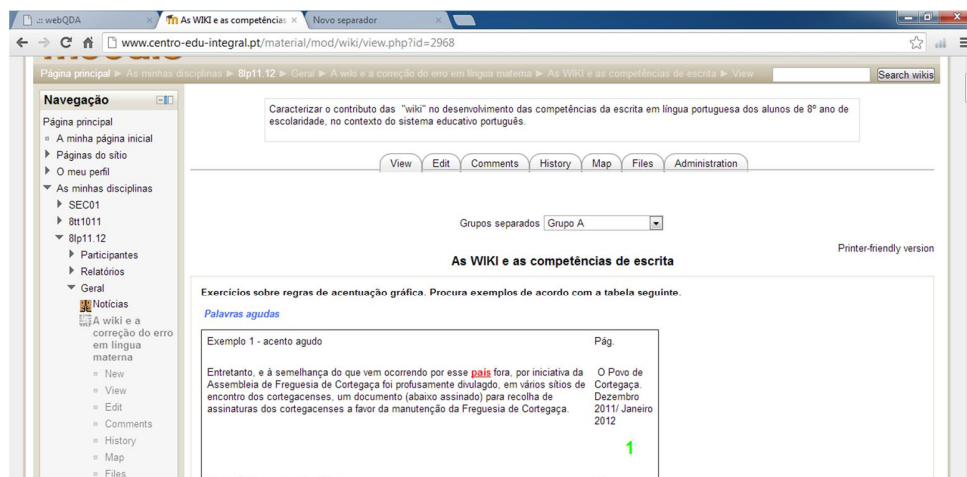


Imagem 8 - Edição da wiki, recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto



Imagem 9 - Edição da *wiki*, recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto e imagem



Imagem 10 - Edição da *wiki*, recorrendo a diferentes tipos de suporte: texto, vídeo e áudio

Desenvolvimento da *wiki*

Grupo A

O grupo A editou informação 12 vezes a página da *wiki*. Nas restantes versões registou-se a intervenção do professor.

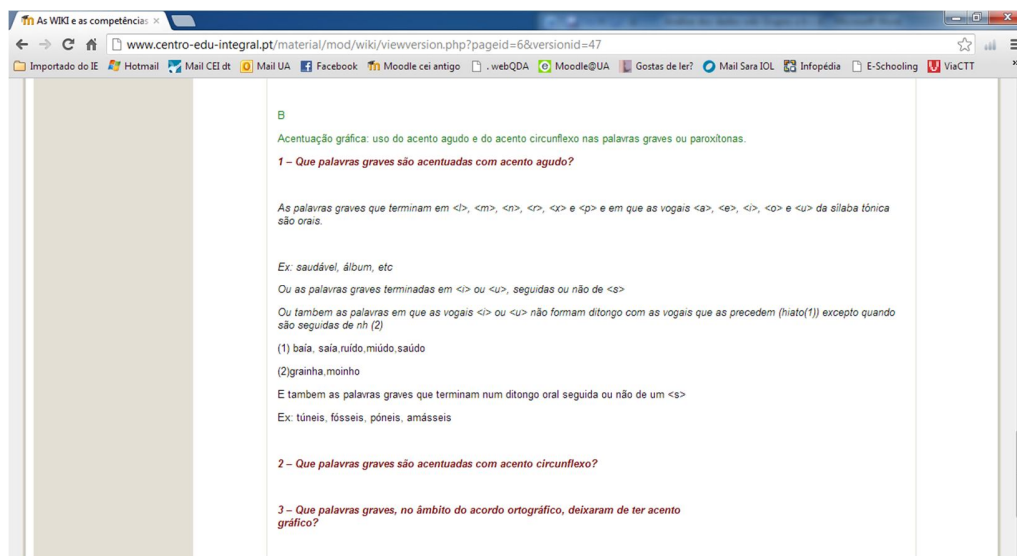


Imagem 11 – Edição da *wiki*, grupo A

Nas primeiras intervenções, versões 2 a 5, os alunos optaram por responder às questões relacionadas com acentuação (cfr. imagem 11) e, neste âmbito, iniciaram por organizar informação sobre a acentuação das palavras esdrúxulas, graves e agudas. Deixaram por responder as questões relacionadas com o uso do acento circunflexo nas palavras graves e nas palavras agudas. Também não editaram informação sobre pontuação, isto é, sobre o uso da vírgula. Verifica-se ainda que a informação registada recorre, sobretudo, à linguagem verbal.

Entre a versão 6 e a versão 9, os alunos editaram informação sobre o uso do acento circunflexo nas palavras agudas e sobre e sobre o uso da vírgula.

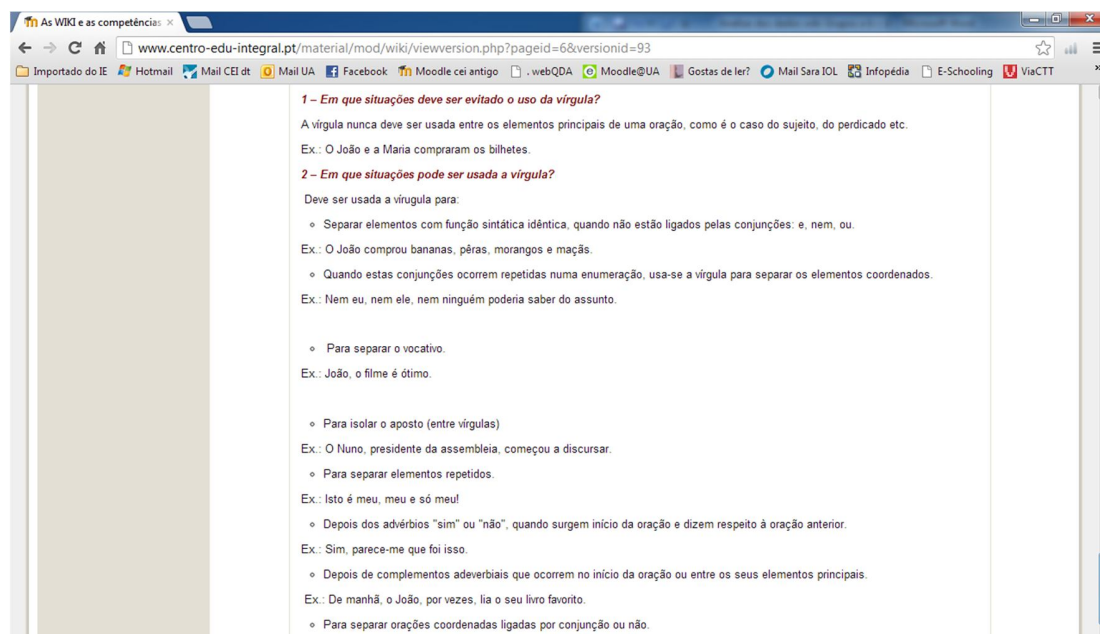


Imagem 12 – Edição da *wiki*, grupo A

Da versão 13 à versão 18, respondem à proposta de trabalho que solicitava a recolha, a partir de jornais e revistas, de exemplos de palavras acentuadas graficamente e de frases onde se verificasse o uso da vírgula, nos dois casos de acordo com a regra ou a função indicadas. Se, no que se refere às palavras acentuadas, os exemplos selecionados se revelaram corretos o mesmo não acontece com os exemplos relativos ao uso da vírgula. Neste caso, são inadequados os exemplos relativos ao aposto e à oração subordinada circunstancial, como se pode verificar pela correção assinalada a vermelho pelo professor (cfr. imagem 4).

Verificou-se, por fim, que os alunos não editaram informação sobre o uso do acento grave, nem sobre o uso do circunflexo nas palavras graves, apesar de tal falta ter sido assinalada na *wiki* pelo professor.

Grupo B

O grupo B desenvolveu 14 versões na página da *wiki* que lhe foi atribuída. É possível verificar que os alunos recolheram e organizaram informação sobre as regras de acentuação. Contudo, não respondem a várias das questões colocadas na versão inicial pelo professor: não apresentam exemplos para as palavras esdrúxulas com vogal tónica baixa <a> e <o> ou vogal alta <i> ou <u>; não registaram casos de palavras graves com acento circunflexo e não se referem ao uso do acento grave (cfr. Imagem 13).

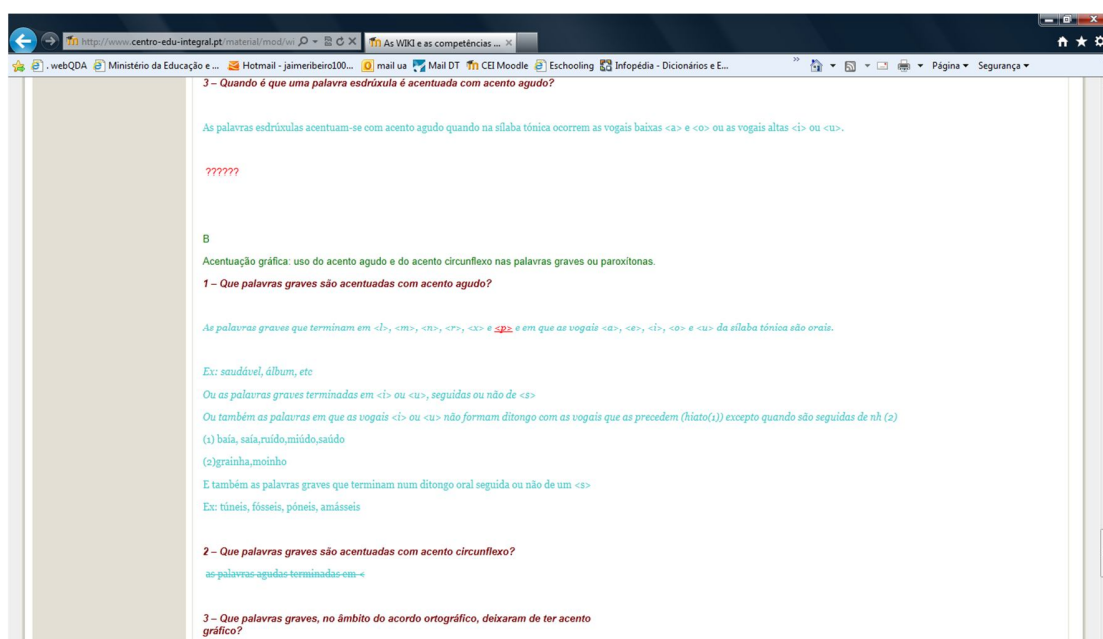


Imagem 13 – Edição da *wiki*, grupo B

No que se refere às normas relativas ao uso da vírgula, também não se regista nenhuma informação na *wiki*.

Relativamente à recolha de exemplos em textos informativos, os alunos apresentaram casos adequados no que respeita à acentuação. Já quanto ao uso da vírgula verifica-se a ausência de exemplo relativo ao vocativo e exemplos inadequados no que se refere ao aposto, à oração subordinada quando esta antecede a subordinante. Nos restantes casos os exemplos são adequados (cfr. Imagem 14)

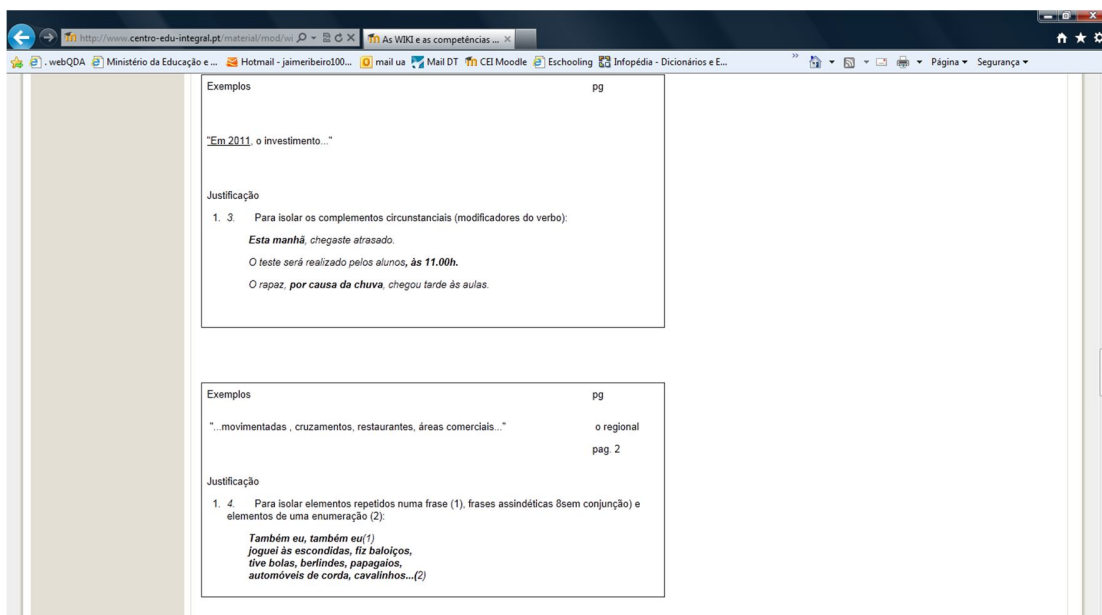


Imagem 14 – Edição da wiki, grupo B

Grupo C

O Grupo C desenvolveu 25 versões na wiki. Na versão 12, verifica-se que os alunos tinham já organizado informação para responder a todas as questões colocadas na versão inicial pelo professor. Destaca-se o facto de a informação aparecer organizada com recurso a tipos de letra e cores diferentes. Além disso, todas as normas registadas aparecem sustentadas por exemplos adequados, excetuando-se o caso das palavras esdrúxulas com acento circunflexo e o do uso da vírgula. No entanto, para este caso, os alunos apresentaram um texto que põe em evidência a importância da vírgula na construção de sentido de um ato de fala (cfr. Imagem 15).

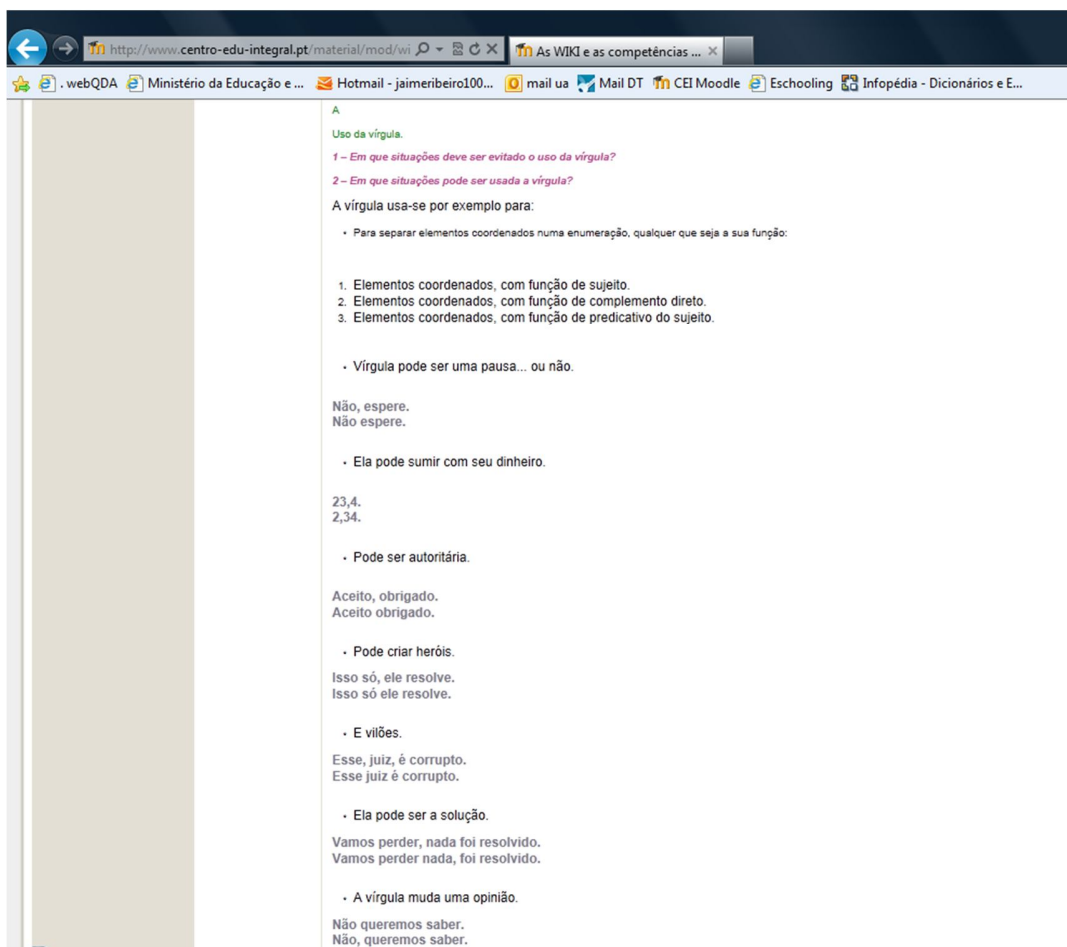


Imagem 15 – Edição da wiki, grupo C

Na última versão editada pelos alunos, verifica-se que estes recolheram exemplos adequados relativos à acentuação. No que respeita ao uso da vírgula, registaram-se exemplos adequados excetuando o que respeita à pontuação da subordinada circunstancial (cfr. Imagem 16).

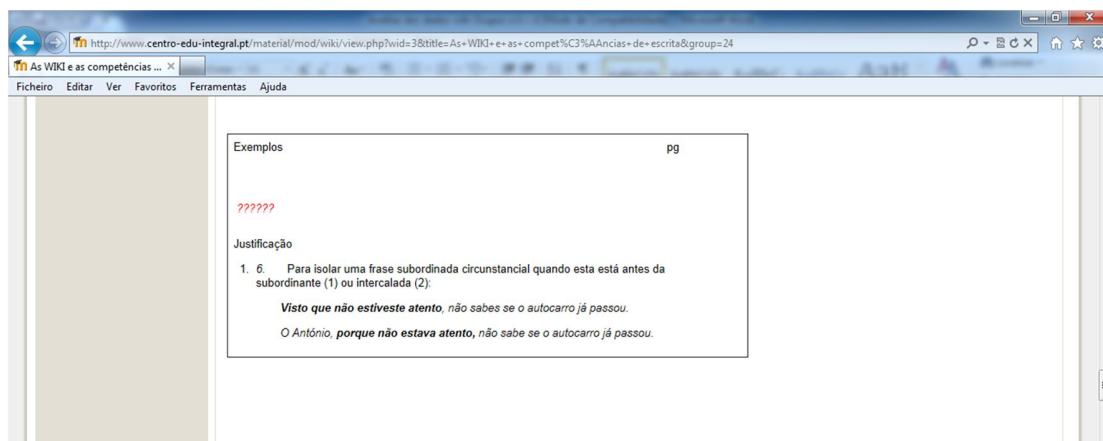


Imagem 16 – Edição da *wiki*, grupo C

São ainda corretos os exemplos relativos à pontuação dos complementos circunstanciais (modificadores do verbo) e da enumeração (cfr. Imagem 17)

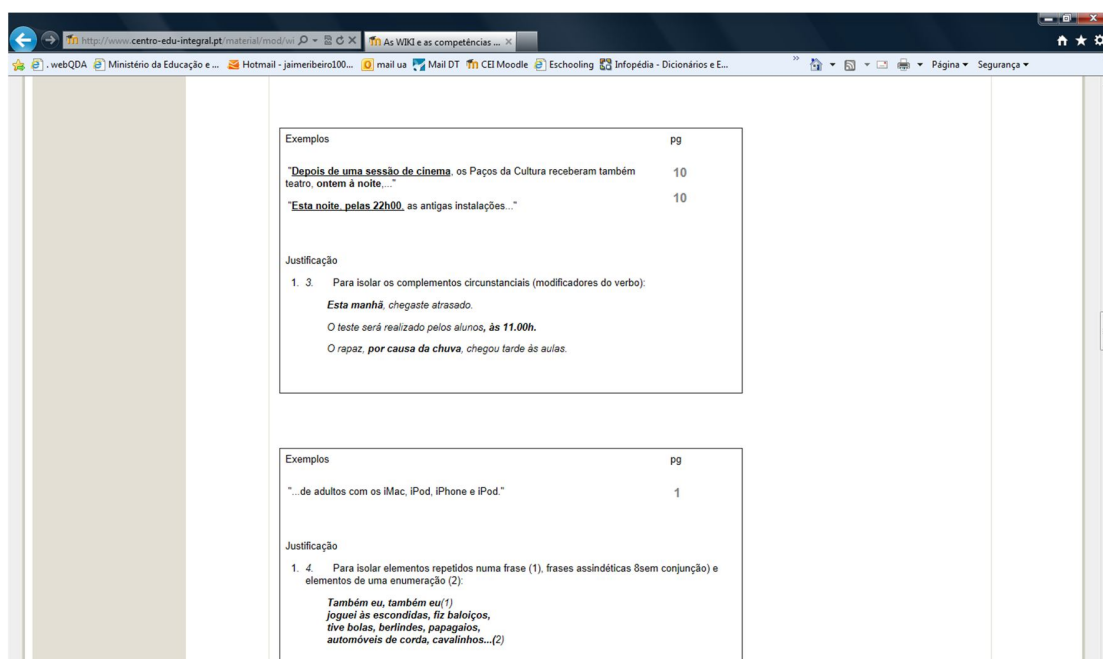


Imagem 17 – Edição da *wiki*, grupo C.

Grupo D

O grupo D interveio 19 vezes na *wiki*. Na primeira intervenção, editou informação sobre as regras de acentuação das palavras esdrúxulas e das palavras graves. Verifica-se que as regras e os exemplos apresentados são adequados. A versão 8 acolhe mais uma intervenção que apresenta algumas normas de acentuação das palavras agudas e do uso do acento grave. Referem também regras referentes ao uso da vírgula. Estas duas intervenções apresentam a informação recorrendo apenas à linguagem verbal (cfr. imagem 18).

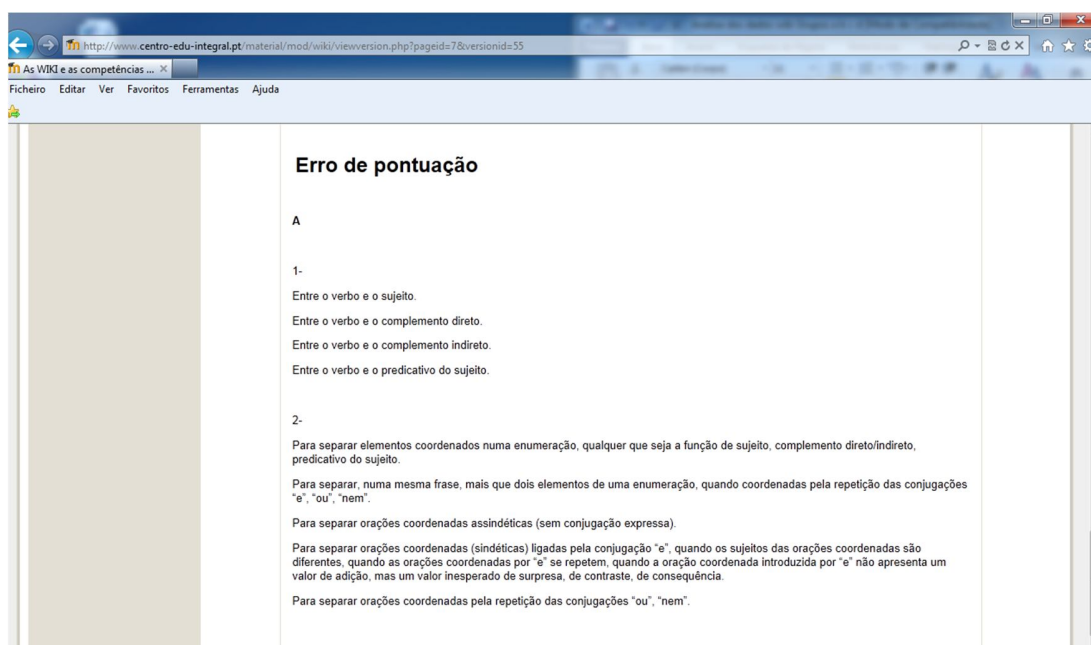


Imagem 18 – Edição da *wiki*, grupo D

Verifica-se, contudo, que os alunos não apresentam exemplos nem a respeito das palavras agudas, nem relativamente ao uso da vírgula. O uso do acento grave também não aparece exemplificado. Ainda assim, na versão 17, os alunos inseriram vários filmes produzidos por eles onde apresentam as regras de acentuação, de pontuação e respetivos exemplos. (cfr. Imagens 19 e 20 e 21).



Imagem 19 - Edição da *wiki*, grupo D

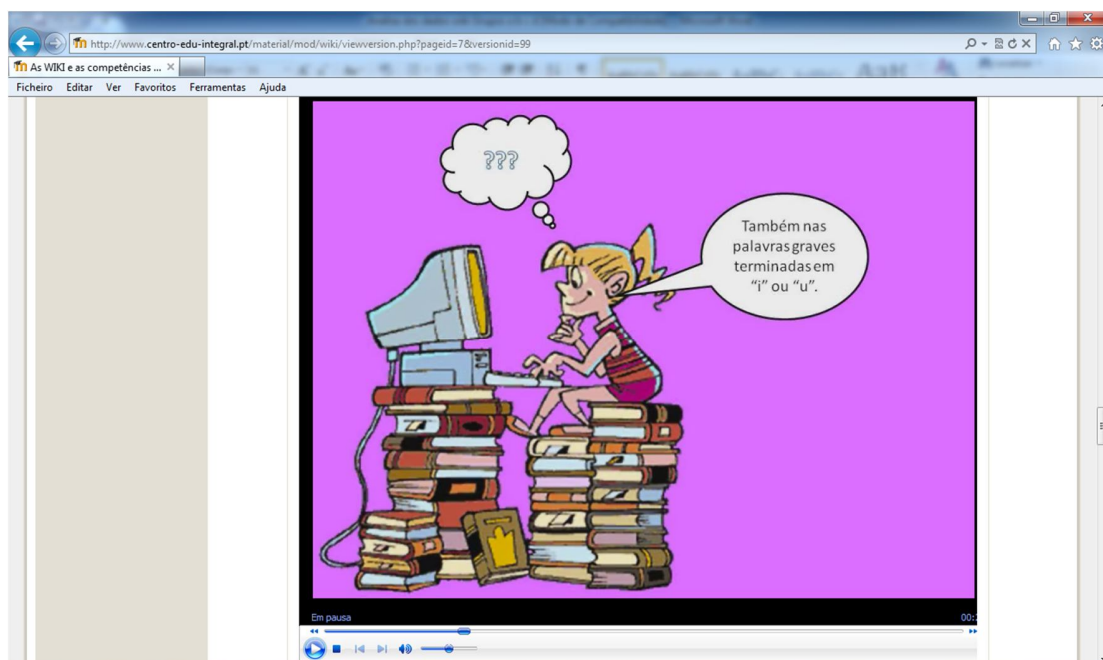


Imagem 20 – Edição da *wiki*, grupo D



Imagem 21 - Edição da *wiki*, grupo D

Relativamente à recolha de exemplos em textos informativos, verifica-se que os alunos encontraram exemplos adequados para o uso da vírgula com a função de isolar o aposto ou o modificador do grupo verbal (cfr. Imagem 22).

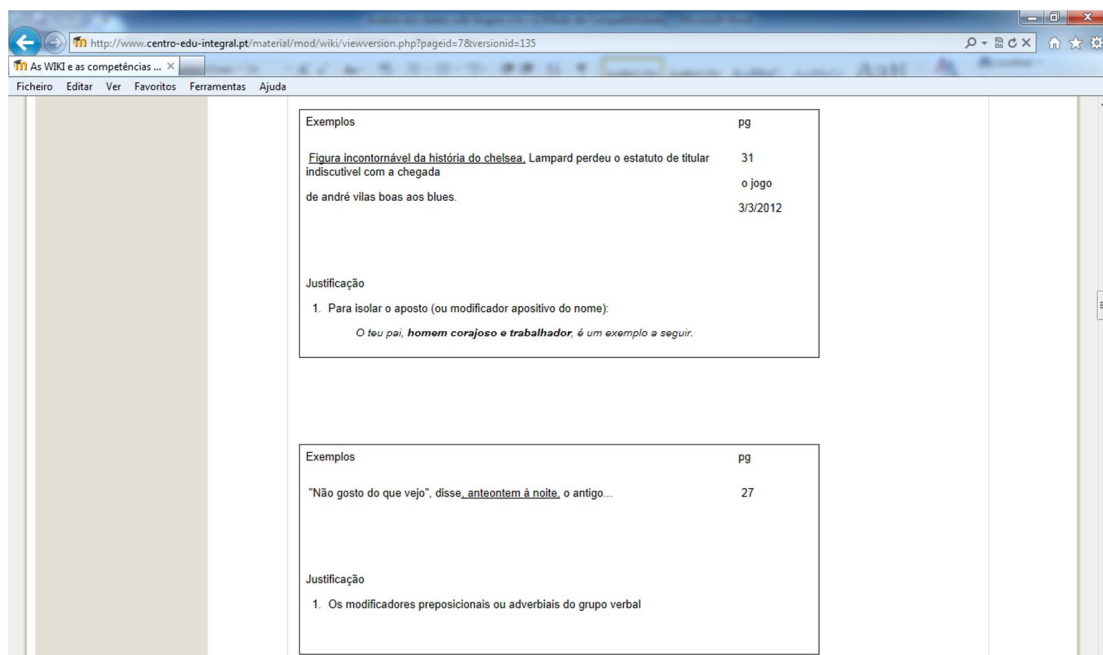


Imagem 22 – Edição da *wiki*, grupo D

No que respeita a uso da vírgula para isolar a oração subordinada circunstancial ou a oração intercalada os exemplos apresentados não são adequados, uma vez que, tal como se pode confirmar na imagem 23.

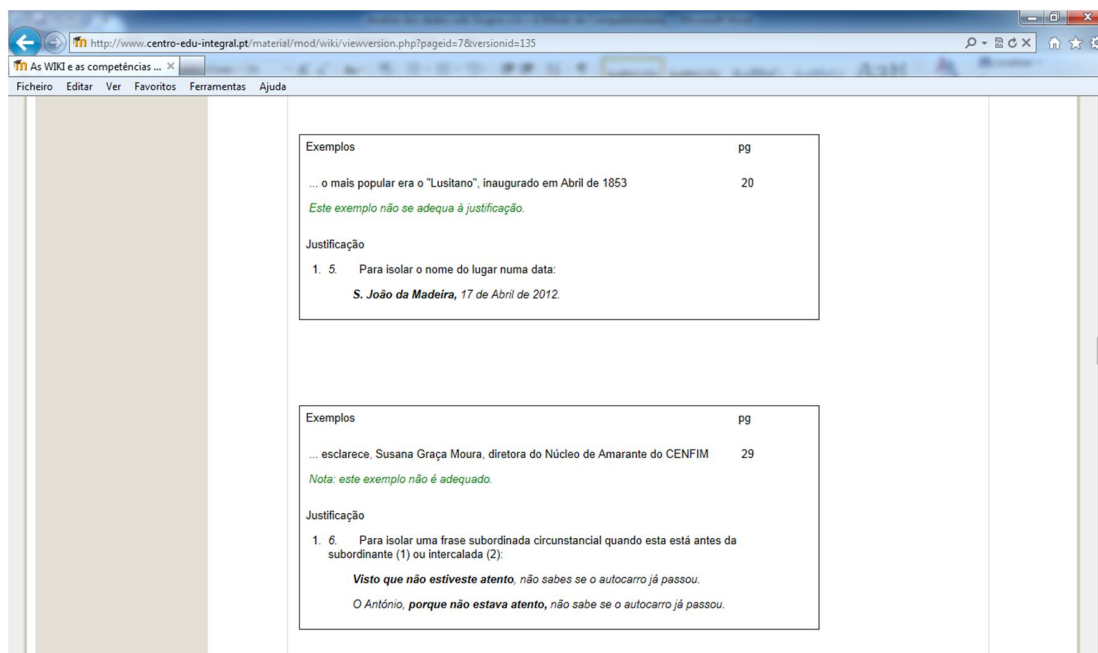


Imagem 23 - Edição da *wiki*, grupo D

Relativamente às palavras acentuadas com acento gráfico, os alunos selecionaram exemplos adequados para todas as palavras (agudas, graves e esdrúxulas), quer com acento agudo, quer com acento circunflexo.

Perspetivando o trabalho de todos os grupos, verifica-se que, relativamente às questões sobre acentuação e pontuação colocadas pelo professor, nas primeiras versões da *wiki*, não foram apresentados informação e exemplos sobre o uso do acento grave nos grupos A e B. Também nestes grupos não foi editada informação sobre as palavras graves acentuadas com acento circunflexo. Ainda sobre a acentuação, verifica-se ausência de informação no grupo B sobre as palavras esdrúxulas com acento agudo e no grupo C sobre as esdrúxulas com acento circunflexo. Nos grupos B e C também não foi editada sobre o uso da vírgula. O grupo D editou informação para responder a todas as questões apresentadas. Pode, então, concluir-se que não houve nenhuma pergunta que não recebesse pelo menos a resposta de um dos grupos.

No que diz respeito à recolha de exemplos de palavras agudas, graves e esdrúxulas acentuadas com acento agudo ou circunflexo e de palavras marcadas pelo acento grave, todos os grupos apresentaram informação correta.

No que respeita ao uso da vírgula, esta foi apresentada na *wiki* com a função de isolar i) uma oração subordinada circunstancial quando esta está antes da subordinante ou intercalada; ii) o nome de um lugar numa data; iii) elementos repetidos numa frase, orações assindéticas e elementos de uma enumeração; iv) complementos circunstanciais (modificadores do verbo); v) apostos (ou modificadores apositivos do nome); vi) vocativos; todavia nem todos os exemplos apresentados foram adequados. Todos os grupos erraram o exemplo selecionado relativamente à subordinada circunstancial. Dois grupos erraram ou não apresentaram exemplo para o aposto isolado por vírgulas. Um dos grupos não apresentou um exemplo adequado para o vocativo.

4.4. 4.^a Etapa: Avaliação – análise dos resultados

Nesta secção pretende-se apresentar os resultados da análise dos dados que se referem ao contributo da *wiki* relativamente às competências ortográficas dos participantes no estudo, mais especificamente ao nível da correção dos erros de acentuação e do uso incorreto da vírgula ou da sua omissão.

Em relação aos últimos documentos recolhidos⁵, as 16 composições apresentam uma média de 335 palavras, cerca de 35 palavras acima do limite máximo estabelecido nas orientações apresentadas aos alunos. Na tabela 2, apresentam-se os dados referentes aos erros existentes nestes textos (identificados pelo investigador) e os assinalados pelos alunos.

	Erros assinalados Pelos alunos		Erros assinalados Pelo investigador	
	N.º	%	N.º	%
Ortografia (acentuação)	29	41,4%	70	100%
Pontuação (vírgula)	74	60,7%	122	100%
Total	103	53,6%	192	100%

Tabela 2 – Erros identificados pelo investigador e assinalados pelos alunos nas composições escritas.

Podemos, então, verificar que foi identificado pelo investigador um total de 70 erros de acentuação e um total de 122 erros de pontuação. Ainda assim, da totalidade de erros, os alunos identificaram 41,1% dos erros de acentuação e 60,7% dos erros de pontuação. Por outras palavras, no total, os alunos participantes no estudo identificaram 53,6% (103 em 192 erros) dos erros identificados pelo investigador, conforme se pode ler na tabela 2. Contudo, como se pode confirmar também na tabela 3, nem todos os erros assinalados foram efetivamente corrigidos pelos alunos.

⁵Documentos relativos à autocorreção das narrativas redigidas pelos alunos (cfr. Anexo 4).

	Erros corrigidos pelos alunos		Erros assinalados pelos alunos	
	N.º	%	N.º	%
Ortografia (acentuação)	25	86,2%	29	100%
Pontuação (vírgula)	65	87,8%	74	100%
Total	90	87,4%	103	100%

Tabela 3 - Erros assinalados e erros corrigidos pelos alunos.

Na verdade os dados apresentados na tabela 3 permitem-nos verificar que os alunos corrigiram 86,2% dos erros de ortografia (acentuação) que assinalaram (25 em 29 erros) e 87,8% dos erros de pontuação (vírgula), isto é, 65 dos 74 erros por eles assinalados. Se se considerar a totalidade dos erros, os alunos corrigiram, então, 87,4% (90 em 103 erros).

Cruzando os dados da tabela 3 com as informações do gráfico 6, verifica-se que os alunos corrigiram adequadamente 86,2% dos erros de acentuação (25 em 29 erros) e 87,8% dos erros de pontuação (65 em 74 erros).

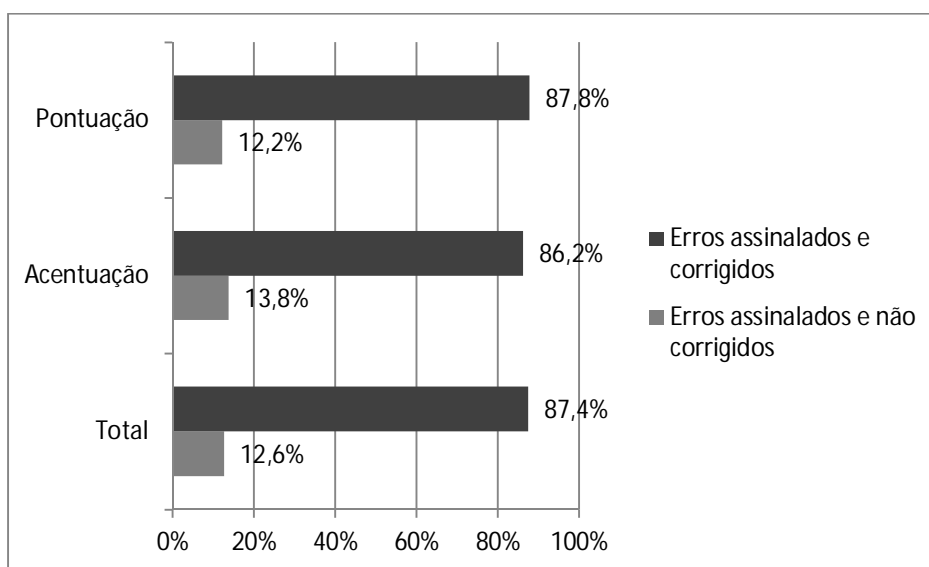


Gráfico 6 – Percentagem de erros assinalados e corrigidos pelos alunos

Sendo assim, 12,6% dos erros (13 em 103 erros), ficaram por corrigir ou foram inadequadamente corrigidos. Foram corrigidos adequadamente, portanto, 87,4% dos erros assinalados pelos alunos (90 de um total de 103). Realça-se ainda que, antes da autocorreção, se verificava uma média de 12 erros por composição, considerando os erros assinalados pelo investigador, 192, e as composições redigidas pelos alunos, 16, e, depois da autocorreção, uma média de 6,4 erros por composição.

As justificações apresentadas, conforme se apresenta nos gráficos 7 e 8, foram maioritariamente adequadas: 65,0% adequadas (67 de um total de 103) e 35,0% inadequadas (36 de um total de 103). É possível ainda verificar que o número de justificações inadequadas é superior ao número de erros assinalados e não corrigidos (13 erros); isto porque se registaram 23 erros corrigidos pelos alunos cuja justificação não aconteceu ou se revelou inadequada.

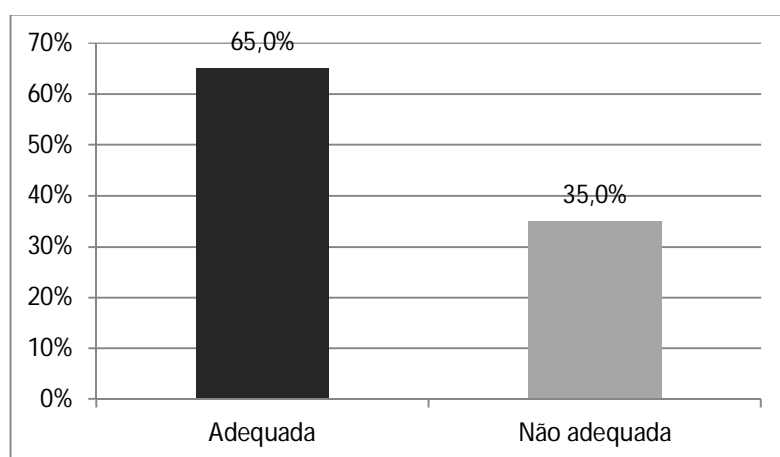


Gráfico 7 – Percentagens de justificações adequadas e inadequadas

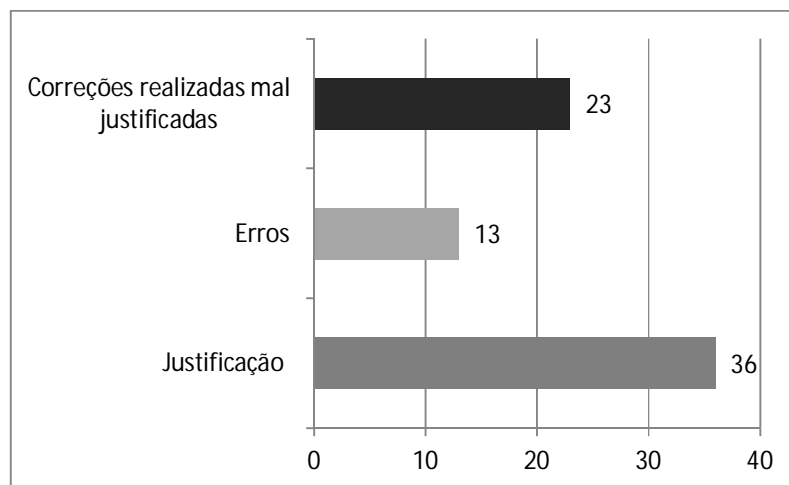


Gráfico 8 – Número de justificações inadequadas vs. número de erros não corrigidos

No que respeita às fontes consultadas (Gráfico 9), verifica-se que a *wiki* foi consultada em 50,5% dos casos (52 em 103 consultas) para apoiar as justificações das correções efetuadas. Para os restantes 49,5% dos casos (51 em 103 consultas), os alunos referem ter consultado uma gramática, terem pesquisado a resposta online ou então não especificaram.

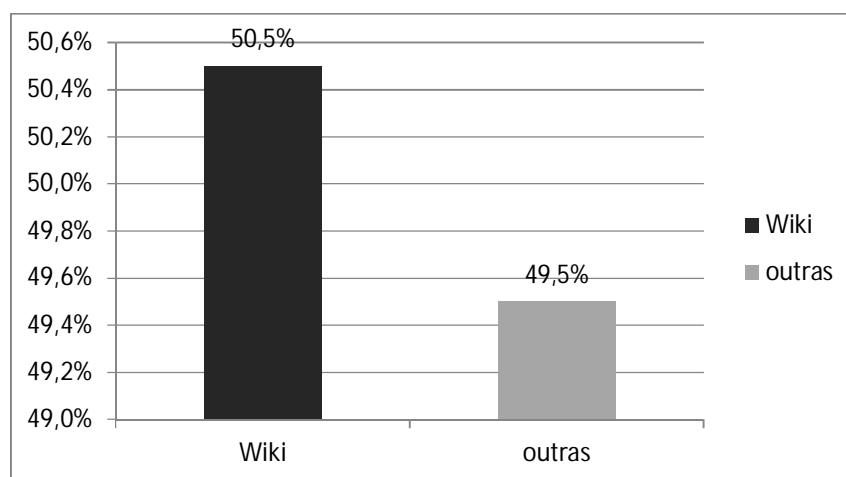


Gráfico 9– Fontes consultadas

A análise das justificações pela perspetiva das fontes consultadas permite verificar, conforme informação apresentada na tabela 4, que o maior número de justificações adequadas se apoiou na *wiki*. Na verdade, das 67 justificações adequadas, 40 basearam-se na *wiki*. Já as

outras fontes consultadas sustentaram 27 das correções. É de salientar também o facto de o menor número de justificações inadequadas se encontrar ao nível da *wiki*.

	Adequada/wiki	Inadequada/wiki	Adequada/outra	Inadequada/outra
Vírgula	28	9	17	20
Acento	12	3	10	4
Total	40	12	27	24

Tabela 4 – Justificações vs. fontes consultadas.

Se se considerar o gráfico 10, verifica-se que a *wiki* sustentou 38,8% das justificações adequadas, sendo que as outras fontes justificaram adequadamente 26,2%. As justificações inadequadas baseadas na *wiki* atingiram 11,7%, ao passo que as baseadas nas restantes fontes representam 23,3%.

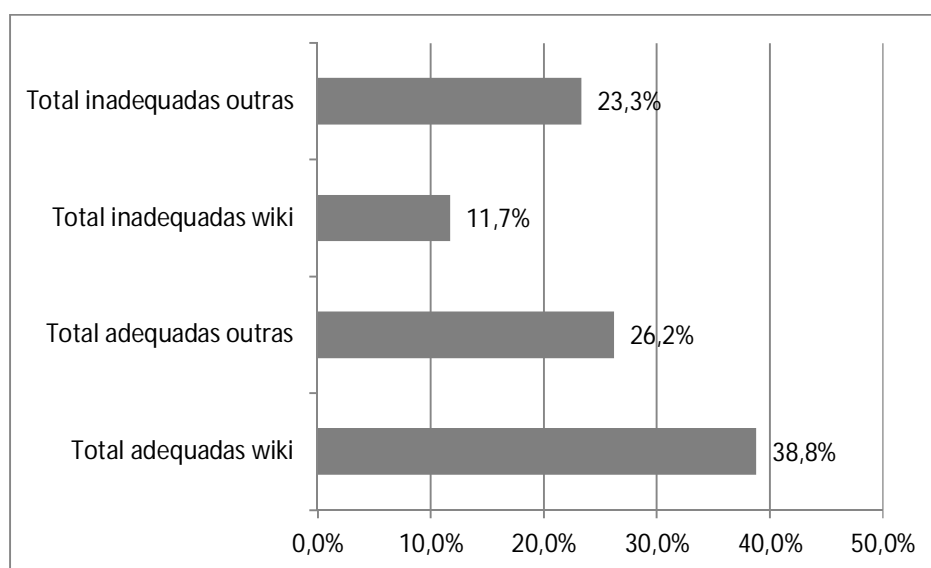


Gráfico 10 – Percentagem de justificações adequadas e inadequadas por fonte consultada

Autocorreção dos erros de acentuação

Como se referiu em relação aos dados apresentados anteriormente, os alunos procederam à autocorreção das narrativas, procurando acentuá-las e pontuá-las corretamente. A correção ou a tentativa de correção do erro ortográfico de acentuação foi agrupada em 4 categorias:

- o aluno colocou corretamente o acento (21 erros corrigidos);
- o aluno colocou incorretamente o acento (4 ocorrências);
- o aluno corrigiu o acento errado (2 erros corrigidos);
- o aluno retirou o acento errado (2 erros corrigidos).

Assim, no que respeita à primeira categoria, foram corrigidas palavras 14 esdrúxulas, 4 graves e 3 agudas, conforme se pode verificar nos seguintes exemplos.

– Palavras agudas corrigidas:

Exemplo 1: *ai*→*aí*

Exemplo 2: *ve*→*vê*

Exemplo 3: *atras*→*atrás*

– Palavras graves corrigidas:

Exemplo 1: *cadaver*→*cadáver*

Exemplo 2: *impossivel*→*impossível*

Exemplo 3: *pode*→*pôde*

– Palavras esdrúxulas corrigidas:

Exemplo 1: *Lucia*→*Lúcia*

Exemplo 2: *arvore*→*árvore*

Exemplo 3: *lagrima*→*lágrima*

Relativamente aos erros por troca de acento ou uso indevido de acento, registaram-se 4 casos, conforme exemplos apresentados de seguida:

– Troca de acento corrigido:

Exemplo 1: *líndissíma*→*lindíssima*

Exemplo 2: *á*→*à*

– Uso indevido de acento corrigido:

Exemplo 1: *rápidamente*→*rapidamente*

Exemplo 2: *prácticamente*→*praticamente*

Se consideramos os erros de acentuação assinalados pelo professor, conforme tabela 5, verifica-se que foram corrigidos pelo aluno 41,2% (14 em 34 erros) dos erros relativos às palavras esdrúxulas, 57,1% (4 em 7 erros) dos erros relativos às palavras graves, 21,4% (3 em 14 erros) dos erros relativos às palavras agudas (Tabela 5). Relativamente aos erros por troca de acento ou acento indevido, o aluno corrigiu 25% (2 em 8 erros) e 28,6% (2 em 7 erros) dos erros assinalados pelo professor.

	Aluno		Professor	
	nº	%	nº	%
Esdrúxulas	14	41,2%	34	100%
Graves	4	57,1%	7	100%
Agudas	3	21,4%	14	100%
Troca de acento	2	25,0%	8	100%
Acento indevido	2	28,6%	7	100%

Tabela 5 – Percentagem por tipos de erro de acentuação corrigidos pelos alunos

A tabela 6 permite ainda estabelecer a relação entre erros corrigidos e justificações apresentadas pelos alunos.

		Justificações adequadas		Erros corrigidos	
		nº	%	nº	%
Ausência de acento	Esdrúxulas	13	92,9%	14	100%
	Graves	3	75,0%	4	100%
	Agudas	2	66,7%	3	100%
Troca de acento		2	100%	2	100%
Acento indevido		2	100%	2	100%
Total		22	88,0%	25	100%

Tabela 6 – Erros de acentuação corrigidos vs. justificações adequadas.

Verifica-se, neste caso, que as justificações são totalmente adequadas no que respeita à correção dos erros de acentuação por troca de acento ou por presença de acento indevido (Tabela 6). Relativamente às correções dos erros de por ausência de acento gráfico nas palavras esdrúxulas, graves e agudas, e de acordo com o apresentado na tabela 6, registaram-se 92,9% de justificações adequadas (13 justificações em 14 erros corrigidos), 75% de justificações adequadas (3 justificações em 4 erros corrigidos) e 66,7% de justificações adequadas (2 justificações em 3 erros corrigidos).

Apresentam-se, de seguida, exemplos relativos às justificações adequadas apresentadas pelos alunos.

– Palavras agudas corrigidas:

Exemplo 1: *ai→aí*

Justificação: *Acento. A palavra aguda precisava de um acento na sílaba tónica.*

Exemplo 2: *ve→vê*

Justificação: *Acento. Palavra aguda terminada em –e.*

– Palavras graves corrigidas:

Exemplo 1: *cadaver*→*cadáver*

Justificação: *Acento. É uma palavra grave, necessita de acento agudo na segunda sílaba.*

Exemplo 2: *impossivel*→*impossível*

Justificação: *Acento. Todas as palavras graves são acentuadas com um acento agudo quando terminam em "l"*

– Palavras esdrúxulas corrigidas:

Exemplo 1: *Lucia*→*Lúcia*

Justificação: *Acento. Porque é uma palavra esdrúxula.*

Exemplo 2: *arvore*→*árvore*

Justificação: *Acento. Porque é uma palavra esdrúxula.*

Relativamente aos erros por troca de acento ou uso indevido de acento, registaram-se 4 casos, conforme exemplos apresentados de seguida:

– Troca de acento corrigido:

Exemplo 1: *líndíssima*→*lindíssima*

Justificação: *Acento. É uma palavra esdrúxula, o acento tem que estar na terceira sílaba.*

Exemplo 2: *á*→*à*

Justificação: *Acento. Contração da preposição "a" mais o artigo definido "a".*

– Uso indevido de acento corrigido:

Exemplo 1: *rápidamente*→*rapidamente*

Justificação: *Acento. As palavras só são acentuadas se forem esdrúxulas, graves ou agudas. Rapidamente é grave mas não leva acento.*

Exemplo 2: *prácticamente*→*praticamente*

Justificação: Acento. A palavra é grave logo não leva acento.

Quanto ao acento erradamente colocado, verificaram-se 4 tipos de ocorrências.

– Uso indevido de acento corrigido:

Exemplo 1: *incluindo*→*incluíndo*

Justificação: Acento. Palavra grave necessita de acento.

Exemplo 2: *apanha-lo*→*apánha-lo*

Justificação: Acento. É uma palavra esdrúxula, o acento tem que estar na terceira sílaba.

Exemplo 3: *tao*→*tão*

Justificação: Acento. A palavra aguda precisava de um til na sílaba tónica.

Exemplo 4: *suicidar*→*suícidar*

Justificação: Acento. A palavra grave que fica com acento agudo.

Ao associarmos as justificações apresentadas, verificamos que, no primeiro caso, o aluno parece ter percebido a regra geral que se aplica às palavras graves cuja vogal da sílaba tónica é “i” antecedido de vogal e com a qual não forma ditongo. Contudo, não atendeu às exceções previstas, isto é, a acentuação apenas acontece quando a vogal tónica não é seguida de consoante nasal, como é o caso. O segundo erro acontece dado que o aluno considera a palavra grave como esdrúxula e, como tal, acentuada na antepenúltima sílaba. O terceiro caso revela que o aluno destacou o advérbio “tão” e assinalou o ditongo nasal com o sinal auxiliar de escrita adequado –o til–; todavia, este caso não se constitui propriamente, ao contrário do que refere o aluno, como erro de acentuação gráfica. No último caso referido, o aluno considera erradamente o verbo “suicidar” uma palavra grave quanto à acentuação, considerando, como tal, que deveria ser acentuada.

Autocorreção dos erros de pontuação

A autocorreção dos erros de pontuação foi também organizada em categorias:

- o aluno colocou vírgula corretamente;
- o aluno colocou vírgula incorretamente;
- o aluno retirou vírgula corretamente.

No que se refere ao primeiro caso, regista-se o uso correto da vírgula em vários contextos sintáticos. Nos exemplos seguintes, apresenta-se o uso da vírgula para separar orações coordenadas assindéticas.

Exemplo 1: *És a mulher dos meus sonhos, quero ficar contigo!*

Exemplo 2: *Desculpe o meu pai à bocado, é que ele é muito curioso.*

Nos exemplos que se seguem, a vírgula foi usada para separar orações coordenadas assindéticas (cfr. exemplo 1), para isolar o advérbio de afirmação (cfr. exemplo 2), para isolar o conector discursivo (cfr. exemplo 3), para isolar modificadores do grupo verbal (cfr. exemplo 4). Excetuando a justificação apresentada para o exemplo 2, todas as outras se revelam adequadas.

Exemplo 1: *Não comentou nada, apenas sorriu (...).*

Justificação: *Vírgula. oração assindética sem conjunção*

Exemplo 2: *(...) ondulado sim, porque ele nunca a tinha esquecido (...).*

Justificação: *Vírgula. Para isolar orações sem conjunções.*

Exemplo 3: *Por isso, tentou por a conversa em dia (...).*

Justificação: *Vírgula. Para separar, ou isolar, os conectores discursivos.*

Exemplo 4: *Aí, então, continuaram a conversa (...).*

Justificação: *Vírgula. Para isolar os complementos circunstanciais.*

A vírgula foi também usada para isolar a subordinada colocada antes da subordinante e para isolar o discurso direto do discurso do narrador, conforme exemplos seguintes:

Exemplo 1: *Logo que o viu, foi ter com ele (...).*

Justificação: *Vírgula. Para isolar uma oração subordinada circunstancial, quando esta está antes de subordinante ou intercalada.*

Exemplo 2: *“Era suposto ser uma noite inesquecível”, pensava ela.*

Justificação: *Vírgula. Para isolar uma oração no discurso direto do discurso indireto.*

Houve também situações em que os alunos retiram corretamente a vírgula. Seguem exemplos.

Exemplo 1: *Aquelas três palavras, confundem-se na sua mente (...).→Aquelas três palavras confundem-se na sua mente (...).*

Exemplo 2: *Margarida, acaba por explicar (...).→Margarida acaba por explicar (...).*

Exemplo 3: *Ambas entraram, na sala. →Ambas entraram na sala.*

Em todos os casos os alunos retiram a vírgula que incorretamente separa o sujeito do predicado respetivo (cfr. exemplo 1 e 2) e o verbo do seu complemento, neste caso, oblíquo (cfr. exemplo 3).

Contudo, os alunos, por vezes, colocaram a vírgula incorretamente.

Exemplo 1: *Queres um conselho (...).→Queres, um conselho (...)*

Exemplo 2: *Estás aqui que susto me pregaste!→Estás aqui, que susto me pregaste!*

Exemplo 3: *Todos gritam e quem tinha namorados fazia o mesmo.→Todos gritam e, quem tinha namorados fazia o mesmo.*

Nestes casos, verifica-se que a vírgula é incorretamente colocada entre o verbo e o seu complemento direto (cfr. exemplo 1), em vez do ponto de interrogação (cfr. exemplo 2) e entre a conjunção copulativa e o pronome relativo que inicia uma subordinada relativa sem antecedente com função de sujeito (cfr. exemplo 3).

5. Conclusões

Neste capítulo, pretende-se apresentar as conclusões mais relevantes, tendo em consideração os objetivos e a questão de investigação estabelecidos. De seguida, importa apresentar sugestões que possam vir a ser desenvolvidas tanto em contexto pedagógico e didático, como em contexto de investigação.

5.1. Conclusões mais relevantes

Conforme se propôs inicialmente e analisados os resultados do estudo empírico, é possível afirmar que este estudo pôs em evidência potencialidades da *wiki* enquanto ferramenta de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas, em especial no que se refere ao aperfeiçoamento de competências de escrita em língua materna, ao nível da correção do erro. Na verdade, a *wiki* constituiu-se não só como ferramenta, mas também como estratégia de ensino e de aprendizagem, uma vez que favorece a construção partilhada, colaborativa do conhecimento que mantém disponível e de fácil acesso.

Importa também sublinhar que esta estratégia se enquadra na orientação apresentada no Programa de Português do 3.º ciclo do Ensino Básico que prevê que o ensino e aprendizagem da escrita e da gramática da língua aconteçam, sempre que possível e apropriado, com recurso às ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

Partiu-se, então, do princípio de que cada aluno é um escrevente em desenvolvimento, um aprendente da escrita, e que, como tal, não tem ainda automatizado vários mecanismos de ortografia, e se centra mais na etapa da redação ou textualização e menos nas etapas da planificação e da revisão. Sendo assim, a construção colaborativa de conhecimento sobre acentuação e pontuação proporcionada na *wiki* permitiu claramente uma melhoria em todos os alunos ao nível da ortografia. E, desta forma, contribuiu-se para que o aluno,

progressivamente, ultrapasse as suas dificuldades ao nível da ortografia e venha, no futuro, a desenvolver outras vertentes e potencialidades da escrita como a expressiva e criativa.

Na verdade, autocorreção das narrativas proposta a cada aluno, com base na informação compilada pelos alunos na *wiki*, permitiu provar a eficácia da informação selecionada e estruturada com base naquela ferramenta (a *wiki*) e verificar a capacidade do aluno refletir sobre o texto que produziu, analisar os seus erros, categorizá-los e tomar decisões no sentido de os ultrapassar. O erro foi, assim, um indicador, um facilitador da aprendizagem. Através dele, foi possível encontrar informação e estratégias para o superar, desenvolvendo-se, portanto, a capacidade metalinguística dos alunos.

A *wiki* constitui-se, assim, como uma ferramenta adequada à educação em rede, centrada no aluno, interativa, que, através de processos colaborativos, permite a construção de novo conhecimento. Abre caminho, portanto, à teoria que baseia a aprendizagem na conectividade, na capacidade de o aluno estar em rede, criando e publicando a sua própria informação.

No presente estudo, a estruturação da *wiki* baseou-se, então, em questões que orientaram o trabalho colaborativo dos alunos. E pretendeu-se que, desta forma, os alunos construíssem conhecimento sobre algumas áreas da gramática da Língua Portuguesa. A informação esteve, assim, disponível para edição e para consulta pelos alunos. Do trabalho realizado é possível concluir que os alunos aderiram ao projeto em quantidade e em qualidade, dada a informação editada e a diversidade de suportes utilizada (texto, imagem, áudio, vídeo). Pode-se afirmar que esta ferramenta fomentou a motivação dos alunos. Nesse sentido, importa referir que os alunos, no conjunto de todos os contributos registados na *wiki*, responderam corretamente a todas as questões linguísticas lá colocadas sobre pontuação e acentuação colocadas.

Da análise dos resultados da autocorreção também é possível afirmar que o contributo da *wiki* é globalmente positivo, uma vez que os alunos assinalaram mais de metade dos erros identificados pelo professor. De facto, como se verificou, não corrigiram todos os erros que assinalaram, contudo, pode concluir-se que foi dado um primeiro passo no sentido da correção. Além disso, por um lado, as justificações adequadas foram maioritariamente apoiadas na *wiki*, por outro as inadequadas foram, maioritariamente, apoiadas noutras fontes que não a *wiki*. É ainda importante referir que, no que respeita às fontes consultadas, a *wiki* foi a mais consultada.

Perante estes resultados e perante as potencialidades da *wiki* em termos didáticos e pedagógicos, será, por um lado, muito vantajosa a continuidade da sua aplicação nas diversas áreas do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, em especial nos domínios que aqui se estudaram, e, por outro, a investigação poderá continuar a medir o impacto que esta ferramenta da web 2.0 tem no ensino e na aprendizagem, no sentido de orientar e potenciar a sua aplicação.

Na verdade, por um lado, este estudo não responde à eficácia que esta ferramenta teria na autocorreção dos erros das outras tipologias de erro identificadas. Que impacto teria ao nível dos erros morfológicos, sintáticos e lexicais? Por outro, será interessante estudar até que ponto terá interesse que os tempos letivos continuem, no tempo e no espaço, limitados, quando o conhecimento e a aprendizagem já não se configuram ao tempo e ao espaço da escola, como se verificou no presente estudo.

6. Referências bibliográficas

Amado, A. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação.)* Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Aresta, M. (2009). *As ferramentas web 2.0 e as comunidades de aprendizagem*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Departamento de Comunicação e Arte. Dissertação de Mestrado não publicada (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1391/1/2009001379.pdf>, consultado em 29-12-2011).

Baptista, M., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Barbeiro, L. (2007). *Episódios ortográficos na escrita colaborativa*. XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, pp. 111-125

Bottentuit Junior, J., Coutinho, C. (2008). *Wikis em Educação: potencialidades e contextos de educação*. Actas do Encontro sobre Web 2.0, Braga: CIE, p. 336-341 (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8460/1/Jo%C3%A3oS009.pdf>, consultado em 29-12-2011).

Carvalho, A. (2007). *Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, pp. 25-40 (disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em janeiro de 2012)

Carvalho, J. (2001). *O ensino da escrita*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga. (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%c3%a9%20Brand%c3%a3o%2073-92.pdf>, consultado em 12-04-2012).

Costa, M. (2010). *Impacte das tic e ferramentas web 2.0 nas aprendizagens não formais*, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa Departamento de Comunicação e Arte, (disponível em ria.ua.pt/bitstream/10773/1434/1/2010001523.pdf, consultado em 28-02-2012)

Coutinho, C. (2008). *Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações*. Actas do Encontro sobre Web 2.0, Braga: CIEd, p. 336-341 (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8462/1/ClaraF001.pdf>, consultado em 29-12-2011).

Coutinho, C. & Bottentuit Júnior, J. (2007). *A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento*, (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>., consultado em 2-01-2012).

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*, Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), pp. 221-243.

Dias, A.(2006). *E-assessment no Ensino Superior: Constrangimentos e Potencialidades*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Dissertação de Mestrado não publicada (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1376/1/2009000909.pdf>, consultado em 3-01-2012).

Dias, A. et al. (2009) in Carlos Reis (coord.), *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa, Março de 2009, Ministério da Educação (disponível em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Portugu%C3%AAs%20homologado.pdf>, consultado em 15-11-2011).

Ferreira, G. & Osório, P (2009). *Da competência ortográfica à tipologia de erros*. Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras. UbiLetras revista online, 2, pp. 104-130 (disponível em <http://ubiletras.ubi.pt/wp-content/uploads/2012/ubiletras02.pdf#page=104>, consultado em 13/04 2012).

Mateus, M (2007). *A contribuição do estudo dos sons para a aprendizagem da língua*. Actas do 7.º Congresso da APP: Saber Ouvir / Saber Falar. Coimbra. (disponível em <http://www.iltec.pt/?action=investigadores&act=view&id=mhm> , consultado em 27-04-2012).

Isotani, S., Mizoguchi, R., Bittencourt, I. & Costa, C. (2009). *Estado da Arte em Web Semântica e Web 2.0: Potencialidades e Tendências da Nova Geração de Ambientes de Ensino na Internet*. Revista Brasileira de Informática na Educação, volume 17, nº 1, p.30-42 (disponível em <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/4/4>, consultado em 27-12-2011)

Morais, N., Beça, P., Santos, R. & Batista, J. (s.d.). *Media participativos na educação: ferramentas e usos actuais*. VI Conferência Internacional de TIC na Educação, Ambientes Emergentes, p. 167-178.

Moura, A. (2007). *A Web 2.0 na aula de língua materna: relato de uma experiência*. Estudos e investigações, Actas do Encontro Internacional: Discurso, metodologia e tecnologia, Miranda do Douro.

Pinto, P. (2008). *Desafios da Escrita no Ensino Secundário Profissional. Um estudo pré-teste-pós-teste com alunos de duas turmas de Português*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro. Vila Real. Dissertação de Mestrado não publicada (disponível

em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/221/1/msc_pcspinto.pdf, consultado em 27-12-2011).

Rodrigues, V. (2010). *O uso de uma Wiki no desenvolvimento de competências de escrita no 1.º CEB*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, (disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1079/1/2010001064.pdf>, consultado em 02-01-2012).

Sebastião, I. (2009). *A Competência da escrita e o erro ortográfico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho

Anexo	1 (em suporte digital)
Título	Textos redigidos pelos alunos em situação de avaliação formativa, no âmbito da aplicação dos primeiros testes das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais e Geografia, recolhidos no âmbito da Etapa 1 do estudo.

Anexo 2**Título**

Atividade escrita, redação de uma narrativa, proposta no âmbito da Etapa 3 do estudo.



Centro de Educação Integral
2011 | 2012

Português | 8º ano

Atividade escrita | Narrativa

“Como uma rapariga descalça a noite caminhava leve e lenta sobre a relva do jardim. Era uma jovem noite de _____, a primeira noite de _____. E debruçada sobre o tanque redondo ela mirava extasiadamente o reflexo do seu rosto.

Do jardim via-se a casa, uma casa _____, _____ e _____ que, toda iluminada nessa noite de festa, espalhava no jardim luzes, brilhos, risos, música e vozes. A luz recortava o buxo dos canteiros e a música misturava-se com o baloiçar das árvores.

Pelas janelas abertas avistavam-se pares dançando e vestidos claros de raparigas, vestidos que fluavam entre os passos e os gestos. Vultos de namorados passavam entre as cortinas e vinham apoiar-se no peitoril das janelas, inclinados sobre a noite. Às vezes um riso _____ cortava, como um _____, a água lisa dos tanques.

Vistas do jardim essas coisas pareciam _____ e _____. Delas subia, perante a alegria serena da noite, uma alegria rápida e agitada, _____ e _____, um pouco _____ e _____.

Lúcia tinha _____ anos e era este o seu primeiro baile. Tinha vindo com a _____ que era sua _____.

Seguida, por Lúcia, a _____ atravessou a grande entrada iluminada e, com os brincos a tilintar, avançou para os donos da casa que estavam de pé à porta da primeira sala.”

Sophia de Mello Breyner Andresen, **Histórias da Terra e do Mar**, Lisboa, Texto Editora, 14ª Edição, 1996, pág. 9-10 (texto com supressões)

Este é o início conto de Sophia que vais estudar. Lê-o com atenção. Procura completar os espaços que encontras ao longo do texto. De seguida, dá continuidade à história. Para tal, não te esqueças

de inventar uma intriga cativante;

de tratar as personagens (descreve-as, física e psicologicamente, inventa outras...);

de descrever o espaço (interior, exterior);
de introduzir diálogos entre as personagens;
de utilizar recursos expressivos (adjetivações, metáforas, comparações, personificações, ...);

Primeiro, faz um plano do teu texto:

Pensa:

Que personagens? (As indicadas no excerto e outras a criar.)

Onde se encontram? (Espaços onde decorrerão as ações.)

O que fazem? (Acontecimentos: situação inicial; problema; peripécias; ponto culminante; desenlace.)

Nota: no final, procura reler o teu texto para o aperfeiçoares.

Redige, agora, o teu texto de forma correta e cuidada.

“Seguida, por Lúcia, a _____ atravessou a grande entrada iluminada e, com os brincos a tilintar, avançou para os donos da casa que estavam de pé à porta da primeira sala.”

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Nome: _____

Anexo	3 (em suporte digital)
Título	Narrativas redigidas pelos alunos, no âmbito da Etapa 3, de acordo com proposta apresentada no Anexo 2.

Anexo	4 (em suporte digital)
Título	Autocorreção das narrativas realizada no âmbito da Etapa 3.